Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет»

В.В. Кулишов

Массовая культура как проблема педагогической теории и практики

Монография

Монография подготовлена при поддержке РФФИ,
научный проект № 19-013-00453
«Массовая культура как проблема педагогической теории и практики»

Краснодар 2019

УДК 008:37.013
ББК 71.08:74.0
К 903

Рецензенты:

Гребенникова В.М. – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Солопанова О.Ю. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Кулишов В.В.
Массовая культура как проблема педагогической теории и практики: монография / Кулишов В.В. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2019. – 177 с.

ISBN 978-5-906302-57-1

В монографии предпринята попытка обоснования необходимости включения массовой культуры в предметную область педагогики. Раскрыта междисциплинарная сущность массовой культуры как социокультурного феномена современности. Обоснован статус массовой культуры как фактора социализации и источника рисков развития и социализации подрастающего поколения. Установлена роль массовой культуры как присущности педагогической реальности и детерминанты педагогического процесса. Выявлено культурно-интеллектуальное содержание массовой культуры и механизмы трансляции ее ценностей и

смыслов в образовательное пространство. Исследован процесс влияния массовой культуры на развитие и социализацию растущего человека, и определены возможные контуры типологии деструктивных социально-антропологических эффектов. Представлено обоснование роли самоактуализации обучающихся как ценности современного образования и целевого ориентира воспитания обучающихся в условиях девиантогенного влияния массовой культуры. Монография содержит анализ потенциала педагогической поддержки как деятельности, обеспечивающей преодоление препятствий самоактуализации обучающихся, вызванных влиянием факторов массовой культуры.

Адресуется бакалаврам и магистрам педагогических специальностей, аспирантам, руководителям образовательных организаций, родителям обучающихся и педагогам-исследователям.

Монография выполнена в рамках реализации гранта РФФИ по договору № 19-013-00453.

Монография рассмотрена и рекомендована к печати решением заседания кафедры общей и социальной педагогики факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО КубГУ (протокол № 1 от 30 августа 2019 года).

ISBN 978-5-906302-57-1

© Кулишов В.В., 2019

© КубГУ, 2019

© Издательство КМАППКС, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 6

1. Массовая культура как социокультурный феномен современности: природа, структура и динамика представлений в отечественных и зарубежных исследованиях 11

2. Массовая культура как фактор социализации и источник рисков развития и социализации подрастающего поколения 31

3. Массовая культура как присущность педагогической реальности и детерминанта педагогического процесса 64

4. Культурно-интеллектуальное содержание массовой культуры и механизмы трансляции ее ценностей и смысловв образовательное пространство 93

5. Влияние массовой культуры на развитие и социализацию растущего человека: возможные контуры типологии деструктивных социально-антропологических эффектов 109

6. «Человек – созидатель человека» в пространстве массовой культуры 129

Заключение 152

Библиографический список 163

ВВЕДЕНИЕ

Мы живем в век распространяющегося
все шире чувства смыслоутраты. В такой
век воспитание должно быть направлено
на то, чтобы не только передавать
знания, но и оттачивать совесть так,
чтобы человеку хватило чуткости
расслышать требование, содержащееся
в каждой отдельной ситуации.
В. Франкл

Современный человек, перешагнувший рубеж третьего тысячелетия, уставший от «Великих Обещаний Безграничного Прогресса» (Э. Фромм), рано или поздно задает себе вопросы о том, что представляет собой мир, в котором он живет? Что происходит в окружающем его обществе? Куда движется цивилизация и что есть в ней Человек? Мир, окружающий нас, мы, все вместе и каждый порознь, неудержимо и стремительно становимся другими. Многие замечают эту непонятную и потому тревожную поступь. Замечают – и стараются выкинуть из головы эти неудобные и печальные наблюдения, способные отравить даже самую благополучную жизнь, соглашаясь при этом жить в неразберихе взаимоисключающих точек зрения о современном мире, отступая на комфортный плацдарм привычных представлений прошлых веков. Лишь некоторые из нас упорствуют в стремлении осознать, что происходит в современном мире, что представляет собой общество, в котором они сегодня живут, какова специфика этого нового мира. В потребности задавать эти вопросы и, что важнее, искать на них ответы, противоречивые и неоднозначные, заключена сила Человека третьего тысячелетия, способного преодолеть

многообразие проявлений «Кризиса Классической Стихийной Истории» минувшего столетия (А.И. Субетто).

Особое звучание эти вопросы приобретают для педагогов, пытающихся рассмотреть в дымке XXI века новые горизонты педагогической реальности, увидеть контуры новых смыслов и ценностей педагогических процессов. Ведь образование является важнейшей частью человеческой цивилизации, ее социокультурным механизмом, который человечество как совокупный субъект познания создает и использует для целенаправленного влияния на ход своего развития. Поэтому осознание сути происходящих в обществе и человеке перемен является ключом к пониманию перспектив развития образования в XXI веке.

Одним из факторов, определяющих вектор развития современности, является социокультурный феномен, к которому в последние годы приковано особое внимание философов, социологов, культурологов. Имя этому феномену – «массовая культура». Ее основная проблематика была разработана в рамках философского, социологического и культурологического научных дискурсов. Массовая культура представляет собой господствующий в современном мире тип культуры, ориентированный на производство и удовлетворение запросов широких слоев (количественного большинства) населения в потреблении стандартизированных и однородных продуктов. Массовая культура ориентирована на массовую аудиторию. Масса представляет собой произвольно возникающую совокупность людей, имеющих примерно одинаковые чувства, мотивацию и ценности. Массовая культура ориентирована на формирование потребительского сознания и установок радикального гедонизма. Она способствует некритичному восприятию человеком реальности, ориентирует его на симулякры, искусственность, имидж и упрощенные жизненные сценарии.

За последние два десятка лет разнообразные, во многом стохастические, современные социальные процессы буквально вытолкнули категорию «массовая культура» из философского и социологического дискурсов в педагогическое пространство. Однако отношение педагогической науки к этому социокультурному феномену противоречиво. Можно с уверенностью утверждать, что научный дискурс по данной проблеме в педагогике в настоящее время еще не сложился. Многие педагоги считают массовую культуру понятием социологическим, а потому не проявляют к ней особого интереса. Практики призывают ограждать и защищать обучающихся от столкновения с ее агентами и артефактами. Теоретики стремятся рационализировать эту проблему.

Являясь сложным социальным явлением, массовая культура не может рассматриваться лишь в узкосоциологическом ракурсе. Ведь образование не существует вне практики общественного целого. Любая культура проявляет себя в образовании в опредмеченном виде, чтобы затем быть распредмеченной в структуре личности тех, ради которых осуществляется образовательный процесс.

В этой связи необходимость педагогизации понятия «массовая культура» нам представляется актуальной по следующим причинам. Несмотря на широкое распространение массовой культуры в современных обществах, в педагогике до сих пор не изучены характеристики субъектов педагогического процесса, оказавшихся в орбите ее влияния. Массовая культура является частью педагогической реальности и, воздействуя на социально-психологическую сферу ребенка, изменяет и трансформирует ее. Эти процессы определяют отношение к явлениям действительности у подрастающего поколения. Однако характер этих изменений и возможности использования этих знаний для эффективной организации образовательного процесса сегодня недостаточно изучены. Массовая культура порождает дисфункции процессов социализации обучающихся,

которые меняют качество социокультурного капитала современного российского общества. Характер этих изменений и их возможные риски пока еще исследованы недостаточно.

Массовая культура является силой, которая вызывает масштабные трансформации человеческого качества у представителей разных поколений. Охватить изменения всех поколений в одном исследовании не представляется возможным. Поэтому в монографии понятиями «обучающиеся», «растущий человек», «подрастающее поколение» в соответствии с теорией поколений [184] именуются представители «поколения Y, или Миллениум» (1983–2002 г.р.) и «поколения Z» (с 2003 г.р.), проживающие в России. Поколение представляет собой общность людей примерно равного возраста, которые обладают сходными культурными и социальными ориентациями и формами поведения, сформированными в процессе социализации [35]. Выбор этой возрастной группы обусловлен тем, что массовая культура в нашей стране, по сравнению с ведущими постиндустриальными государствами мира, получила распространение с значительной временной задержкой и именно на представителей «поколения Y» и «поколения Z» пришлось наибольшее влияние факторов массовой культуры.

Это влияние несет риски изменения размеров и форм восприятия реальности подрастающим поколением. В пространстве массовой культуры присутствуют, зарождаются, упорядочиваются и вступают в функциональные связи ее компоненты, способные деформировать развитие подрастающего поколения, привести к смещению психической и соматической нормы, сформировать радикально-гедонистические ценности и установки. Массовая культура может способствовать выхолащиванию человеческого начала и трансформации растущего человека в Homo sapientissimus (В.А. Кутырев) – рационализированного техногенного человека, у которого вместо морали – закон или расчет,

вместо долга – программы или инструкции, вместо счастья – успех. Препятствовать самоактуализации обучающихся могут компоненты массовой культуры, которые в силу различных причин деформируют адекватное отражение ребенком окружающего мира, не позволяют конгруэнтно воспринимать себя, ограничивают его мироощущение в направлении модуса обладания. Этому может способствовать деятельность различных субъектов массовой культуры – от политических лидеров, государственных и общественных деятелей, представителей средств массовой коммуникации, литературы и искусства до педагогов и сверстников.

В монографии предпринята попытка дать некоторые ответы на «трудные» вопросы, которые массовая культура задает сегодня педагогике. Мы понимаем, что многие утверждения и выводы, содержащиеся в монографии спорны, схематичны и полемичны. Поэтому предлагаемые варианты ответов не являются единственными и универсальными. Они не претендуют на статус истины в последней инстанции. В монографии представлена авторская позиция, сформированная на основе теоретического анализа работ философов, социологов, психологов и педагогов, собственных исследований и результата критико-конструктивной рефлексии опыта инновационной деятельности педагогических коллективов образовательных организаций Краснодарского края.

1. Массовая культура как социокультурный феномен современности: природа, структура и динамика представлений в отечественных и зарубежных исследованиях

Сегодня одно лишь действие без
первоначального истолкования мира
не изменит положения в этом мире.
М. Хайдеггер

Деятельность в области педагогической теории и практики обусловлена комплексом сведений, который вслед за Б.Г. Ананьевым принято называть Человекознанием [8]. К.Д. Ушинский утверждал, что для воспитания человека необходимо «…знать его во всех его отношениях <.....> каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями» [142]. Для воспитания растущего человека необходимы знания о сущности того мира, в котором ребенок растет и социализируется. Ведь это развитие обусловлено той действительностью, в которой ребенку приходится жить. Этот мир является именно тем объектом – действительностью, средой, в которой проходит его деятельность. Поэтому очень важно понять, что есть этот мир и какое влияние он оказывает на становление растущего человека.

В общей характеристике работ, посвященных анализу массовой культуры, нет единства и определенности. Этот плюрализм обусловлен различной предметной ориентацией авторских концепций исследователей массовой культуры. Анализ этих концепций показал амбивалентное отношение исследователей к этому феномену: с одной стороны, массовая культура выступает как инициатор масштабных технологических

инноваций, с другой – транслируемые культурные образцы и смыслы массовой культуры являются источником масштабных деформаций и трансформаций личностных структур человека.

Первым в ряду зарубежных исследователей необходимо выделить А. Шопенгауэра. Он еще не выделяет массовую культуру в самостоятельное понятие, однако в его рассуждениях есть прямые указания на этот феномен. А. Шопенгауэр доказывает, что есть культуры, которые порождают «людей пользы», не способных к творческой деятельности. Эти люди ориентированы на культурный примитивизм и стремятся лишь к удовлетворению первичных потребностей [169]. Именно культуру этих людей можно считать предтечей массовой культуры.

Ф. Ницше противопоставляет высокую культуру «аристократов духа» культуре низших нетворческих масс, которые должны быть подавлены до степени рабов и орудий [96]. Философ предвидел времена, когда примитивные ценности массы начнут доминировать в обществе. Это, по его мнению, приведет к угасанию человечества и уничтожению высокой культуры [97].

В. Паретто утверждал, что настоящая культура обязательно носит элитарный, творческо-созидательный характер. Массы лишь потребляют культурные продукты, которые производятся элитой [11].

Х. Ортега-и-Гассету характерна уверенность в том, что европейская культура находится в полной власти массы, что является признаком глубочайшего кризиса европейских народов и культур [100]. Массовое общество ему представляется антропологической и культурной катастрофой. Автор дает обстоятельный анализ «человека массы». Этот антропологический тип является воплощением примитивизма, одержимого манией величия. Этот «новоявленный варвар», «самодовольный недоросль» не способен принимать высокие образцы культуры, ему чужды ограничение и самопожертвование [там же, с. 91-96].

Массовая культура ослабляет нормирующие функции «Я». В результате этого воздействия чувственно-гедонистическое начало подавляет проявления высших человеческих потребностей [там же].

З. Фрейд считает, что массы не обладают творческой продуктивностью и самостоятельностью [151]. Человек массы теряет контролирующие и регулирующие функции сознания. Эти функции принимает на себя лидер, управляющий массой при помощи стимулирования ее бессознательных импульсов. Все продукты, которые рождены культурой масс, обладают признаками простоты и эротизма [там же].

Г. Лебон исследует современную ему культуру в условиях мощного воздействия на нее «толпы» [89]. Это воздействие ведет к снижению уровня культуры и примитивизации сознания. Индивидуальный и интеллектуальный уровень людей, оказавшихся в плену массы, нивелируется до уровня самого примитивного члена толпы [там же].

Г. Тард, полемизируя с Г. Лебоном по вопросу определения понятия толпы, исследует механизмы, ограничивающие самостоятельность и неадаптивную активность людей, составляющих массу [134]. Он считает, что публика обладает терпимостью и конформизмом.

Особой критике массовая культура подвергается в работах исследователей, имеющих неофрейдистские и неомарксистские взгляды. В их трудах массовая культура рассматривается в контексте основных характеристик капиталистического общества. Представители неофрейдизма и неомарксизма именуют массовую культуру так называемой «мягкой силой». Эта «мягкая сила» является своего рода проводником – «модератором» идей капитализма. Массовая культура обеспечивает трансляцию ценностей и смыслов капиталистического общества в голову современного человека.

Э. Фромм в работе «Иметь или быть» утверждает, что культура масс действительно существует. Однако она достойна существования и не требует уничтожения. В этой культуре необходимо лишь исправить те перекосы человеческой природы, которые порождены капиталистической идеологией. Э. Фромм призывает укрепить «Я» и «Сверх-Я» человека [156]. Массовая культура, не освобожденная от власти капитала, несет человечеству колоссальный импульс разрушения. Способ существования человека по принципу бытия, для которого характерны свобода, ответственность, творчество и самоактуализация, подменяется в современном капиталистическом мире модусом обладания [там же]. Человек в обществе «наживы и чистогана» одержим стремлением обладать высоким уровнем потребления материальных продуктов. Он не способен жить бытийной жизнью, он фрустрирован на уровне первичных потребностей, поэтому бежит от свободы и добра, одержимый примитивными человеческими инстинктами [154].

Р. Мертон, анализируя западную цивилизацию, приходит к выводу, что для нее высшей целью является достижение такого уровня, при котором материальные и статусные потребности большинства людей будут удовлетворены в максимальной степени [185]. По мнению Р. Мертона, западная цивилизация делает упор на достижение материального благополучия, на гедонизм как цель, способную объединить массы [там же]. В этих рассуждениях Р. Мертона видны ключевые характеристики массовой культуры.

Д. Белл считает информацию главным атрибутом современности. В современном информационном обществе развитие промышленности и индустрии отходит на второй план по сравнению с производством информации и развитием сферы услуг [58]. В таком обществе массовая культура выполняет социально-стабилизирующую функцию. Она способствует преодолению напряжения между ценностями эффективности

и творчества. В развитых странах, перешагнувших рубеж 70-х, именно экономика реализует прагматичные капиталистические ценности производства и накопления. Культура же опирается на идеи свободы и самовыражения. Культурой управляют интеллектуалы, экономикой – эффективные менеджеры [там же]. Экономика предлагает человеку ограниченные возможности для самореализации – производство, хозяйствование и накопление. Недовольство этой ситуацией рождает протестную реакцию – бурное развитие гедонистических установок и ценностей [там же]. Миссия массовой культуры в этих условиях состоит в смягчении возникающих конфликтов и поддержании в обществе стабильности и устойчивости.

Отдельного внимания заслуживает позиция Э. Тоффлера, автора идеи предстоящих культурных, экономических и технологических изменений современного общества. По его мнению, история человечества представляет собой процесс, состоящий из последовательно набегающих трех технологических «волн» [137]. Каждая волна имеет свои специфические экономические, культурные и политические институты. «Первая волна» состоит из аграрной экономики, авторитета церкви, главенства традиций и патриархальной семьи. «Вторая волна» состоит из массового индустриального производства и массовой культуры. Последняя распространяется при помощи средств массовой информации [там же]. Шибболетом «третьей волны» является двухсекторная экономика, состоящая из сектора, который производит услуги и материальные блага, и сектора «производства человека». Второй сектор концентрирует человеческий капитал, и в нем уже нет места отношениям спроса и предложения. Признаками наступления «третьей волны» (постиндустриального общества) является резкое возрастание роли женщин в сфере трудовых отношений, снижение числа людей, занятых в сельском хозяйстве, значительный рост численности т.н. «белых

воротничков» при резком сокращении «голубых воротничков», рост заработной платы работников, занятых в сфере услуг и сокращение рабочей недели, появление новых форм трудовой деятельности [138].

Основу постиндустриального общества составляют микроэлектроника, биотехнология и информатика. Розничная торговля, финансовая сфера, транспортные услуги, сфера общественного питания, юриспруденция, образование, медицина и гостиничный бизнес являются ведущими сферами новой цивилизации [139].

В этом обществе появляется новый социальный слой – киберкратия. Этот общественный слой является реципиентом нового элемента наступающей цивилизации – «социального интеллекта» [там же]. Проводником социального интеллекта является информационное поле, создаваемое средствами электронной коммуникации. Социальную память, как часть социального интеллекта, аккумулируют и хранят многочисленные базы данных. Интеллектуальная элита создает новые идеи и знания и транслирует их на интеллектуальный рынок, где осуществляется обмен идеями и информацией [137].

«Третью волну» определяет новый технологический уклад, основу которого составляют сектор услуг, информатизация, инновационные коммуникативные, производственные и управленческие технологии. Происходит «демассификация средств массовой информации», рост «индивидуализации» во всех сферах жизни, формируется «клип-культура» [138]. Культура распадается на фрагменты и сегментируется, предоставляя человеку огромные возможности для индивидуального выбора стиля и образа жизни.

М. Кастельс рассматривает информационно-коммуникационные процессы основной причиной всех социокультурных изменений. По его мнению, современный мир характеризуется появлением разнообразных

«сетей». Децентрализованный характер сетевых структур затрудняет восприятие и идентификацию человеком новой реальности [60].

Р. Инглхарт определяет культуру постиндустриального общества как культуру движения от «материалистических ценностей» к «постматериалистическим». Культура представляет собой приспособление масс к происходящим переменам [57]. Для массовой культуры характерно внимание к комфорту и социальному признанию. Традиционные политические, религиозные, моральные и социальные нормы для массовой культуры не имеют былой значимости. Такая девальвация моральных и социальных норм обусловлена бесполезностьютрадиционных ценностей для адаптации к новой экономической реальности [там же]. Между нормами прошлого и законами современного мира объективновозникают противоречия. Социальные и этические нормы, символы веры и социальные практики катастрофически быстро теряют свою доказательность и убедительность.

А. Этциони обращает внимание на связь между культурными проблемами современности и массовой культурой [175]. По его мнению, эти проблемы можно преодолеть путем закрепления в массовой культуре прежних нормативных, «коммунитарных» установок, «отредактированных» новыми веяниями современности. Достижение этой цели возможно лишь при внедрении в жизнь людей нового правила этики – уважай и поддерживай нравственный порядок в обществе, если хочешь, чтобы общество уважало и поддерживало твою независимость [там же].

Э. Гидденс считает, что культурный mainstream современности – способность человека к рефлексии. Рефлексивность современности проникает внутрь личности, которая становится рефлексивным проектом [119]. Рефлексивность порождает большие возможности для проявления человеческой самости. Он отмечает и обратную сторону этого процесса – поразительный культ собственного тела и центрация на своей персоне [39].

Направленность современной культуры на культивирование эгоизма и гедонизма уничтожает экзистенциальное начало в человеке. Массовая культура избегает образы и сюжеты, которые требуют от человека глубоких и трагичных переживаний [119]. Массовая культура фрустрирует экзистенциальные потребности, провоцируя ноогенные неврозы (В. Франкл) у современного человека. Выход из этой ситуации Э. Гидденс видит в развитии рефлексивных способностей человека [там же]. Это убеждение позволяет исследователю спокойно воспринимать изменения в межличностных отношениях людей, быть терпимым к происходящим деформациям моральных установок в сфере интимных отношений современных людей [39]. Современная культура, по мнению Э. Гидденса, является «культурой риска». Эти риски неизбежны и обусловлены технологическим и культурным усложнением современного мира. Риски также порождаются ростом рефлексивности и индивидуализации, культурного и политического плюрализма [там же].

Дж. Ритцер признаками современной культуры считает преобладание рациональности, эффективности, определенности, технологичности [119]. Для нее характерен акцент на количественные показатели. Дж. Ритцеру принадлежит термин «макдональдизация культуры». По его мнению, символами современной культуры являются ресторан быстрого питания и универсам. Новые средства потребления – фастфуд, универсамы, развлекательные центры, концертные площадки и другие институты сферы услуг – являются продуктом массовой культуры североамериканского образца [там же]. Этот тип массовой культуры сегодня приобретает наибольшую популярность

По мнению У. Эко, подлинная культура всегда преобразует существовавшую ранее социальную, научную или эстетическую парадигмы [172]. Он утверждает, что «не надо противопоставлять визуальную и вербальную коммуникации, а надо совершенствовать и ту, и

эту. В Средние века визуальная коммуникация для народа была важнее письма. Но визуальный Шартрский собор по своему культурному наполнению ничуть не хуже письменного образа мира. Собор был телевидением своего времени. <…> Проблема лежит в другой плоскости. Визуальные коммуникации должны сосуществовать с вербальными, в первую очередь с письменными» [там же, с. 91]. Согласно У. Эко, визуальные массмедиа обладают способностью суггестивного воздействия на человека. По этой причине люди предпочитают книге телевидение и утрачивают способность критически мыслить. Им комфортно потреблять идеи, уже сконструированные ранее для них интеллектуальной элитой [172]. По мнению У. Эко, это ведет к появлению новых классов – читающего меньшинства и «смотрящей» массы. У. Эко считает, что современность отменяет привычные стили жизни. Он пишет о множественности идентичностей, возможных в современной культуре. Эта множественность ведет к исчезновению доминирующего в недавнем прошлом антропологического типа – Свободного экономического человека [там же].

Следующим исследователем массовой культуры является Ж. Бодрийяр. По его мнению, главной характеристикой современной культуры является ее высокая семиотическая нагруженность [22]. Знаки, образы и символы окружают современного человека повсюду, они являются для него зеркалом современного мира. В этом информационном пространстве исчезает реальность. Она превращается в семиотический знак – симулякр (от лат. simulacrum < simulo – «изображение» от «делать вид, притворяться») [23].

Впервые идею симулякра мы встречаем в философии Платона, для которого уже сам предмет реальности, изображаемый картиной или скульптурой, есть в некотором роде копия по отношению к идее предмета, эйдосу, а изображение этого предмета представляет собой копию копии и

в этом смысле фальшиво, неистинно [43]. Симулякр по Платону – это копия копии, искажающая свой прототип. По его мнению, истинность вещи определяется сходством или несходством с идеей вещи, поэтому симулякры не имеют онтологического статуса, являются подделками, вымыслом и иллюзией [61].

Ж. Делёз дает следующее определение понятия «симулякр»: «Когда они [симулякры] на что-либо претендуют (на объект, качество и т. д.), то делают это тайно, прикрываясь агрессией, используя инсинуацию, ниспровержение, выступая “против отца” и обходя стороною саму Идею. Симулякры – претенденты, не имеющие основания, тщательно скрывающие отсутствие сходства, несущие внутренний дисбаланс» [43, с. 226]. Симулякр несет в себе стремление к господству и доминированию: «Поднимаясь к поверхности, симулякр подвергает То же Самое и Подобное, модель и копию власти лжи (фантазма). Эта власть делает невозможной порядок участия, устойчивость распределения, определимость иерархии. Она устанавливает мир дрейфующего распространения и коронованной анархии» [там же].

По мнению П. Клоссовски, симулякр – это не совсем псевдо-понятие. Последнее еще могло бы стать точкой опоры, поскольку оно могло быть изобличено, как ложное. Симулякр образует знак мгновенного состояния и не может ни установить обмена между умами, ни позволить перехода одной мысли в другую [13]. По его мнению, понятия и симулякры являются фундаментом коммуникации людей. Коммуникации, построенные на понятиях, используют в своей основе совпадение семантически постоянных понятийных полей. Коммуникации при помощи симулякров построены на совпадении коннотативных полей восприятия. П. Клоссовски утверждает, что симулякры позволяют эффективно манипулировать людьми [там же].

По мнению В.Т. Фаритова, «симулякры осуществляют трансгрессию понятий, при этом не являясь истиной понятий, их подлинной сущностью. Симулякры скорее напоминают поведение актеров на сцене: представляя то, чем они не являются, они не стремятся скрывать неистинность происходящего. Игра, видимость и неподлинность составляют сам способ их существования <...> Симулякр подобен вирусу, который, проникая в систему обманом, захватывает и перекодирует ее, – с той разницей, что вирус имеет вполне определенную идентичность, а симулякр – нет» [144, с. 49].

Согласно концепции Ж. Бодрийяра, в современном мире симулякры замещают реальность и превосходят ее своей семиотической насыщенностью. В конечном счете симулякр эту реальность отменяет. Поэтому невозможно определить, какая реальность «истинная» или хотя бы «более реальная» [22]. Все реальное совпадает с моделями симуляции. Отсутствует различие между симуляцией и реальным. Симулякры «размывают» сущность событий прошлого и настоящего. Современный человек теряет потребность постичь истину. Он считает, что симулякр и симуляция и есть истина [там же].

Ж. Бодрийяр выделяет три порядка симулякров [23]:

1) симулякры естественные, натуралистические, основанные на образе, имитации и подделке, гармоничные, оптимистичные и направленные на реституцию или идеальную институцию природы по образу и подобию Божию (пример: утопии);

2) симулякры продуктивные, направленные на повышение производительности, основанные на энергии, силе, ее материальном воплощении в машине и всей системе производства (пример: научная фантастика);

3) симулякры симуляции, основанные на информации, моделировании, кибернетической игре, – полнейшая операциональность, гиперреальность, нацеленная на тотальный контроль.

Благодаря симулякру формируется самодостаточная «реальность иллюзии». Тотальная симуляция становится главным правилом жизни современного человека. По мнению Ж. Бодрийяра, во второй половине XX века человек получил колоссальные возможности самовыражения в политической, экономической, художественной, сексуальной сферах [24].

Результатом этого является избыточность достижений, завоеваний, произведений. Эта пресыщенность и породила сам феномен симулякра как бесконечной множественности реальности, теряющей себя в своей избыточности. Однако симулякр рождает неуверенность. По мнению Ж. Бодрийяра, «эта неуверенность является результатом избытка позитивного и неуклонного снижения уровня негативного <…> Потребление уже не является простым и чистым наслаждением благами, оно становится чем-то вынуждающим наслаждаться…» [22, с. 68].

Избыточность реальности вызывает растерянность и усталость современного человека: «Исчезли сильные побуждения или, иначе говоря, позитивные, избирательные, притягательные импульсы. Желания, испытываемые нами, очень слабы; наши вкусы все менее определенны. Верно, что ничто не вызывает у нас подлинного отвращения. В нашей эклектической культуре, которая соответствует разложению и скученности других культур, ничто не является неприемлемым» [22, с.103].

Эта ситуация порождает состояние душевной пустоты и озабоченности лишь собой. Это состояние Ж. Бодрийяр называет «молчанием большинства» или «черной дырой массы» [20]. Симулякры уничтожили все смыслы культурного движения. Эта ситуация и рождает, по мнению Ж. Бодрийяра, феномен массы: «Масса является массой только потому, что ее социальная энергия уже угасла. Производство спроса на

смысл - вот главная проблема системы. <…> Но потребность в смысле, но желание реальности, однажды исчезнув, восстановлению уже не поддаются» [22, с. 32].

Проблематика массовой культуры привлекала внимание отечественных исследователей не в меньшей степени, чем зарубежных ученых.

Н.А. Бердяев считал культуру особенным, сакральным явлением человеческого бытия [17]. Подлинная культура характеризуется аскетизмом и самоограничением. Качество общественного устройства определяется соответствием этого общества признакам подлинной культуры [там же]. «Демократическая» культура», по мнению Н.А. Бердяева, противостоит высокой культуре. Она не способна актуализировать в человеке все то прекрасное, что накоплено человеческой историей. «Никогда еще не было такого острого конфликта между избранным меньшинством и большинством, между вершинами культуры и средним ее уровнем, как в наш буржуазно-демократический век. <…> для [«людей демократического духа»] культура лишь средство <…> политики и экономики, лишь орудие благоденствия, лишь культура для народа» [там же, с. 701].

Черты, свойственные массовой культуре, видны в характеристике мещанского общества, блестяще описанной Д.С. Мережковским [88]. Мещанская культура пытается заменить образ Богочеловечества проектом Человекобожества. Мещанская культура теряет связь с традициями раннего христианства и порождает новый тип человека. Этот человек, «Хам», по определению Д.С. Мережковского, одержим утилитарными и прагматическими идеями [там же].

Для С.Л. Франка истинная культура пропитана лучами высшего смысла, источником которого являются христианские ценности [149]. В условиях перемен XX века культура теряет связь с этим источником и

порождает господство человеческого своеволия, порождающего войны, страдания и разрушение [там же].

Социально-психологический подход к пониманию причин широкого распространения массовой культуры представлен в трудах Н.К. Михайловского [92]. Он обращает внимание на перемены, которые происходят в человеке в массе, когда он теряет свою индивидуальность, способность самостоятельно мыслить, его интеллект снижен, чувство ответственности отсутствует [там же].

Ярким представителем социологического направления в исследовании массовой культуры является П.А. Сорокин. По его мнению, культурный кризис XX века обусловлен тем, что чувства людей стали доминировать над разумом. Это привело к тому, что культурные образцы стали создаваться на основе эмпирически доступных и упрощенных образцов. Кризис затронул сферу искусств, науку, этику и право [133]. Искусство стало игнорировать благородные и высокие образы, отрицать значимость проявления высших человеческих потребностей. Напротив, все низменное, негативное и патологическое в человеке стало подчеркиваться и культивироваться [там же]. Причиной этого он считает необходимость возбуждения чувств потребителей в капиталистическом обществе. Кризис этики обусловлен природой чувственной этики, основанием которой является радикальный гедонизм. Он объявляет нравственные ценности условностями и низводит их до уровня утилитарных инструментов [там же].

Проблеме распространения массовой потребительской культуры посвятил свои исследования Т.А. Хагуров. По его мнению, после европейских «революций» 60-х годов XX века и торжества контркультуры в 70-х часть этих движений влилась в массовую культуру и была коммерциализирована [165]. Свойственный массовой культуре гедонизм нашел выражение в многочисленных практиках потребления. Дальнейшая

эволюция представлений о массовой культуре нашла отражение в работах ученых, развивавших представления о постиндустриальном и информационном обществе. Для этой группы исследователей характерно, по мнению Т.А. Хагурова [162], стремление к поиску позитивных эффектов массовой культуры постиндустриального и информационного общества, признание неизбежным появление новых и отмирание прежних культурных идей, ценностей и символов. Данный подход именуется Т.А. Хагуровым «релятивно-эволюционным» [161]. Исследователь утверждает, что распространение массовой потребительской культуры сопровождается масштабной релятивизацией морально-нравственных устоев. Современное общество лишается критериев нормальности, распространение получает терпимость ко всякого рода отклонениям. Более того, само определение отклонений становится проблематичным. Указанные тенденции обусловливают устойчивые дисфункции процессов и механизмов социализации и социального контроля. Успешность их деятельности неразрывно связана с выполнением нормирующих функций. Это касается в равной степени и социализации, как процесса воспитания, формирования определенной нормы, образца (поведения, сознания), так и социального контроля, как процесса принуждения к норме, наказания за отклонения от нее [162].

По мнению Я.И. Гилинского [40], наиболее значимыми для современной реальности характеристиками являются: 1) глобализация; 2) «виртуализация» жизнедеятельности; 3) релятивизм/агностицизм с его относительностью любого знания и полипарадигмальностью; 4) отказ от иллюзий построения «благополучного общества»; 5) представление о власти как всегда насилия; 6) критицизм по отношению к власти и возможностям науки; 7) фрагментарность мышления как отражение фрагментарности бытия; 8) консьюмеризм сознания и жизнедеятельности; 9) глобализация многих видов девиантности; 10) рост корыстной

девиантности; 11) ретретистские формы девиантности; 12) повышение роли и значения позитивных девиаций (творчества).

По мнению И.Л. Сергеевой, массовая культура переживает коренную трансформацию в условиях цифровизации. Она предлагает новый термин – «цифровая массовая культура» [124]. По ее мнению, цифровая массовая культура представляет собой набор элементов, практик и ценностей, возникающих по всему миру и распространяемых с помощью единой сети Интернет в целом и социальными сетями в особенности. Характеристиками цифровой массовой культуры являются конвергентность, партисипационность и отсутствие противоречий между элитарностью и массовостью [там же].

И.Л. Сергеева отмечает, что массовая культура, погружаясь в цифровую среду, не только теряет часть своих характеристик, но и обретает новые. Цифровая массовая культура обладает чертами партисипационной культуры, то есть культуры, в которой аудитория из потребителей превращается в производителей контента [там же]. Пользователи формируют кластеры в соответствии со своими личными интересами, обмениваются идеями, сообща создают новые культурные артефакты.

Цифровая массовая культура является конвергентной культурой. Современные медийные платформы позволяют потреблять информацию не только текстовую, но и в форме аудио-, видео- и фотоконтента [там же].

По мнению И.Л. Сергеевой, цифровая массовая культура отрицает усредненность и гомогенизированность своей аудитории. Реципиенты информации уже не являются обезличенной толпой, а организованы в атомизированные кластеры. В этих кластерах каждый участник активен и имеет право на трансляцию другим своих индивидуальных культурных кодов [там же].

Цифровая массовая культура уже не имеет, по мнению исследователя, традиционного для массовой культуры противоречия между массовой и элитной культурами [там же]. Развитие информационных технологий обеспечивает диверсификацию культурной продукции. Граница между элитарной и массовой культурами помогает стирать тиражирование, помещая артефакты элитной культуры в расширенную контекстуальную среду [там же].

Представленные выше точки зрения исследователей позволяют сделать вывод, что понятие «массовая культура» в современном гуманитарном знании является междисциплинарной категорией. Сущность массовой культуры, ее характер и результаты являются междисциплинарной проблемой.

Всех исследователей, которые занимались изучением проблем массовой культуры, условно можно разделить на «апокалиптически настроенных» и «интегрированных» [180]. «Апокалиптики» утверждают, что любая культура связана с глубокими духовными процессами человека. Поэтому они критично и пессимистично оценивают влияние массовой культуры на развитие современного человека. Напротив, «интегрированные» исследователи массовой культуры убеждены, что делить культуру на «высокую» и «низкую» некорректно. По их мнению, массовая культура оказала на развитие человеческой цивилизации в последней четверти XX века фундаментальное воздействие, причем воздействие во многом положительное и благоприятное.

Все определения массовой культуры можно условно разделить на качественные (оценочные) и количественные (описательные) [99]. Качественные (оценочные) определения «массовой культуры» берут свое начало в работах классиков социологии и культурологии. Они содержат эстетическую, этическую и праксиологическую оценку ее содержания. Количественные (описательные) определения «массовой культуры»

базируются на ее измеряемых количественных характеристиках – объеме тиража культурных продуктов, количестве потребителей, коммерческой стоимости.

В работах исследователей массовой культуры выделяются два основных направления [163]: философско-культурологическое и социально-психологическое. Первое направление обращено к общим закономерностям процессов массовизации современного общества. Второе – концентрирует внимание на описании поведенческих и психологических характеристик субъектов массовой культуры.

Можно утверждать, что сегодня в гуманитарных науках отсутствует единство в определении и трактовках понятия «массовая культура». Как уже указывалось выше, этот плюрализм обусловлен различной предметной ориентацией авторских концепций исследователей «массовой культуры». Тем не менее, несмотря на столь различные толкования, можно выделить инвариантное ядро различных определений понятия «массовая культура». Речь идет о выявлении таких компонентов понятия, которые входят в большинство определений, приводимых разными исследователями. Сделать это возможно, так как перечисленные определения содержат общие компоненты.

Массовая культура ориентирована преимущественно на удовлетворение первичных потребностей и стандартизированных запросов количественного большинства населения**.** Массовая культура ориентирована на массовую аудиторию, состоящую из людей с подавленной индивидуальностью. Эти люди имеют примерно схожие чувства, потребности, мотивацию и ценности. Масса синонимична понятиям «народная масса» и «толпа». Массовая культура ориентирована на формирование потребительского сознания и установок радикального гедонизма.

Массовая культура обладает рядом специфических признаков [161]:

- упрощенностью ценностно-смысловой сферы;
- ориентацией на потребности и ожидания «усредненного человека»;
- унификацией стандартов жизни и отношений между людьми;
- нормированием культуры утилитарно-гедонистическими ценностями;
- ориентацией социальной информации на первичные человеческие потребности;
- эстетизацией девиантности и вульгарным натурализмом изображении реальности;
- господством идеологии распущенности, пошлости и китча;
- дегуманизацией и деиндивидуализацией человеческих отношений;
- культом силы, социальной и материальной успешности;
- мифологизацией массового сознания;
- ориентацией на ценности радикального гедонизма и эгоцентризма.

Принципами-ориентирами массовой культуры являются [99]:

- доступность информации;
- привлекательность и занимательность;
- опора на средние языковые семиотические нормы;
- ориентированность на гомогенную (однородную) аудиторию;
- апеллирование к эмоциональному, иррациональному, коллективному бессознательному;
- уход от реальности.

Функциями массовой культуры являются [148]:

- познавательная: трансляция информации о готовых решениях и ответах, обеспечивающих успешное социальное функционирование;
- адаптивная: пассивное принятие человеком социальных норм в целях обеспечения социальной интеграции людей;

- транслирующая: трансляция новым поколениям накопленного опыта;

- регулятивная: формирование определенной системы и правил поведения в условиях массовой культуры;

- аксиологическая: формирование системы ценностей, идеалов;

- компенсаторная: преодоление напряжения с помощью произведений массового искусства;

- манипулятивная: манипулирование сознанием, формирование искусственных потребностей, интересов;

- развлекательная: организация досуга, удовлетворение запросов масс, получение удовольствия;

- коммуникативная: формирование образцов общения;

- знаково-символическая: создание знакового кода, с помощью которого определяется престижность вещи, поведения и др.

Целью массовой культуры является формирование особого социально-антропологического типа человека, которому свойственны потребительское сознание и пассивное, некритическое восприятие реальности. Массовая культура стремится к управлению сознанием человека, к манипулированию его психикой, к господству над его эмоциями и инстинктами. Она игнорирует культурные и духовные традиции общества, отрицает народную культуру, этнокультурные особенности и ориентирована на аудиторию, фрустрированную удовлетворением первичных человеческих потребностей. Для нее характерно оперирование предельно простой, выработанной ранее культурной техникой, понятной широким массам общества.

2. Массовая культура как фактор социализации и источник рисков развития и социализации подрастающего поколения

…Те ограничивающие нас ряды и части,
которым мы сами указываем границы,
образуют своего рода систему координат,
с помощью которой устанавливается
место каждого отрезка и любого
содержания нашей жизни.
Г. Зиммель

Психическое развитие ребенка представляет собой процесс его культурного развития. Ребенок пытается «быть человеком», и это «научение» происходит в результате активного взаимодействия культуры и образования. Культура определяет содержание, смысл и ценность образования, образование сохраняет культуру, передает ее достижения из поколения в поколение.

Растущий человек воспринимает мир, понимает его и относится к нему сквозь призму своего личного опыта. Между ребенком и миром возникают особые отношения, которые Л.С. Выготский назвал социальной ситуацией развития. Основу такой ситуации составляют переживания ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. «За переживаниями, – пишет Л.И. Божович, – лежит мир потребностей ребенка – его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения. <...> переживание выполняет в жизни субъекта крайне важную функцию: "осведомляет" его о том, в каком отношении со средой он находится, и в соответствии с этим ориентирует его поведение...» [25, с.141]. Эти

переживания определяют вектор отношения растущего человека к окружающему миру.

В современном пространстве образования представлены педагогические идеи, институты и традиции, которые формируют воспитательный потенциал, способствуют «восхождению растущего человека к субъектности» (М.С. Каган), выводят на поверхность человеческого существования «бесконечные истоки внутренней мудрости» (Р. Тагор). Не последнее место в этом пространстве играют глубинные потребности обучающихся в самоактуализации (А. Маслоу), ориентирующие растущего человека на бытийное существование. Педагогический потенциал этих акторов огромен, но, к сожалению, сегодня уже недостаточен для достижения целей образования. Во многом потому, что в пространстве массовой культуры присутствуют, зарождаются, упорядочиваются и вступают в функциональные связи элементы, меняющие качество педагогической реальности.

В последние годы в педагогике получили распространение представления о том, что массовая культура, являясь социокультурной доминантой современности, оказывает девиантогенное воздействие на подрастающее поколение и формирует особый антропологический тип человека. В исследованиях по этой проблеме можно заметить две основные позиции – «девиантологическую» и «адаптивную». Сторонники первой рассматривают все происходящие под влиянием массовой культуры изменения как отклонение от нормы человеческого качества (девиацию) и пытаются найти педагогическое содержание, пути и инструменты предупреждения этой девиации. Вторая позиция предлагает эти изменения считать нормальными и не пытаться видеть в них угрозы для развития и самоактуализации человека. Отмечая глубину и убедительность аргументов обеих сторон, тем не менее необходимо

обратить внимание на одну методологическую ошибку, которую допускают обе стороны.

Речь идет об основаниях выбора позиции в понимании природы девиантного. Дело в том, что при определении своей позиции педагоги используют знания из социологии, философии и психологии. Привычный ход для педагогических исследований, принимая в расчет специфику предмета исследования. Однако, заимствуя эти знания, педагоги в свои построения переносят нерешенные проблемы и противоречия указанных отраслей науки в педагогическое знание.

С такого рода «методологическим заражением» – ошибками и противоречиями других наук – сталкиваются педагоги-исследователи, которые «нормальность» или «ненормальность» изменений, вызванных массовой культурой, обосновывают при помощи теоретико-методологического аппарата современных биологических, социологических и психологических теорий девиантности.

Анализ методологических оснований известных теорий девиантного поведения показывает ограниченность их гностического потенциала [163]. В девиантологии фактически отсутствует дискурс о сущности норм, а подходы социологии и психологии отклоняющегося поведения несут в себе признаки релятивизма и редукционизма [162].

В этой связи можно зафиксировать весьма любопытную с методологической и гносеологической точек зрения ситуацию, в которой сегодня невольно оказывается педагог, взявшийся за решение проблем развития и социализации растущего человека в условиях массовой культуры. Если опираться на потенциал психологического знания, то можно без труда обосновать девиантность и даже некую патологичность массовой культуры и девиантность порождаемых ею изменений. Однако эту «ненормальность» в рамках биологических и социологических концепций девиантности мы не можем ни обосновать, ни объяснить,

поскольку обобщенного понимания нормы, восходящей к онтологии человечества и общества, эти концепции не предполагают.

С учетом этих замечаний, а также опираясь на выявленные выше сущность, свойства, содержание и функции массовой культуры, попытаемся обосновать утверждение, что массовая культура является макрофактором социализации и источником рисков в воспитании обучающихся.

Социализация в условиях массовой культуры представляет собой адаптацию индивида под влиянием стихийных, частично управляемых и специально организованных факторов массовой культуры. Согласно Словарю русского языка, социализироваться – значит «стать (становиться) полноправным членом общества, усваивая определенную систему знаний, представлений, норм» [128].

Сущность социализации состоит в том, что в процессе ее человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит. Общество заинтересовано в том, чтобы его члены успешно овладевали ролями мужчин или женщин (полоролевая социализация), могли бы и хотели участвовать в экономической жизни (профессиональная социализация), создали прочную семью (семейная социализация), были законопослушными гражданами (политическая социализация) и т.д. Социализация может протекать как в условиях воспитания, то есть целенаправленного формирования личности, так и в условиях стихийного воздействия на развивающуюся личность разных, иногда противоположно направленных факторов бытия [95].

А.В. Мудрик, анализируя различные концепции социализации, утверждает, что «все они, так или иначе, тяготеют к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации» [там же, с.32]. Первый подход исследователь определяет как «субъект – объектный», где «общество – субъект

воздействия, а человек – его объект». Здесь предполагается пассивная позиция человека в процессе адаптации к обществу, которое формирует каждого своего члена в соответствии с присущей ему культурой. Второй подход им назван «субъект – субъектным», где человек не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства и на себя самого.

А.В. Петровский рассматривает процесс социального развития личности как диалектическое единство прерывности (качественных изменений при включении личности в новые условия) и непрерывности (закономерностей развития в рамках возрастного периода) [109]. Прохождение «макрофаз» описывает жизненный путь человека: детство (адаптация), отрочество (индивидуализация) и юность (интеграция). Смена микрофаз характеризует развитие внутри каждого из возрастных периодов.

Б.Г. Ананьев рассматривает социализацию как процесс, протекающий в следующих направлениях: становление человека как личности и становление человека как субъекта деятельности [7]. Социализация не ведет к нивелированию личности. Напротив, в процессе социализации человек обретает свою индивидуальность, хотя часто сложным и противоречивым образом. Это положение в числе других лежит в основе прочной связи двух одновременно и противоположных и единых процессов – социализации и индивидуализации [там же]. По сути, это неразрывно взаимосвязанный процесс социализации и индивидуализации, на определенной стадии дополняющийся самоуправлением личности, которая, указывает Б.Ф. Ломов, «начинает сама сознательно организовывать собственную жизнь, а значит, определять в той или иной мере свое собственное развитие» [82, с. 309].

В этой связи процесс социализации в условиях массовой культуры необходимо рассматривать как активно-приспособительный, результатом чего становится социализированность, которая понимается как

сформированность черт, задаваемых идеологией массовой культуры, то есть определенная конформность индивида к социальным ожиданиям и предписаниям массовой культуры. Однако сложное и изменчивое устройство массовой культуры придает социализированности динамический характер. Это означает, что ряд характеристик массовой культуры могут деформировать эффективную социализированность и привести к формированию целого комплекса личностных трансформаций.

Такой подход актуализирует, по нашему мнению, внимание к выявлению факторов, которые могут оказать определяющее воздействие на социализацию и развитие растущего человека в условиях массовой культуры. Фактор (от лат. factor – делающий, производящий) – это причина, движущая сила совершающегося процесса или одно из его условий [28]. Факторы социализации – это стихийные, частично управляемые и организованные причины (явления, непосредственно порождающие другие явления или условия), предпосылка для чего-либо или обстановка, в которой происходит что-либо, под влиянием которых индивид становится полноправным членом общества, занимает удовлетворяющее его место в социальной структуре [128]. Как отмечает А.В. Мудрик, «фактически не все они даже выявлены, а из известных далеко не все изучены <...> об одних известно довольно много, о других – мало, о третьих – совсем чуть-чуть» [93, с. 10].

По мнению Е.Л. Башмановой, вопрос о факторах социализации является одним из основных для такой отрасли педагогического знания, как социальная педагогика [15]. Исследователь отмечает, что общественные потребности и институциональная организация образования не входят в предметную сферу педагогической науки, однако целевые ориентиры образования и воспитания определяются исходя из многовековых культурных традиций, а также результатов современных педагогических исследований. Поэтому, считает Е.Л. Башманова, не

представляется возможным отрицать право педагогики на вклад в осмысление и формулирование универсальных образовательных целей и ценностей [там же].

Согласно разработанной У. Бронфенбреннером [179] экологической теории развития человека, ребенок не только постоянно испытывает «воздействие со стороны различных элементов окружающей его среды», но и сам активно реструктурирует свою многоуровневую жизненную среду [130].

Согласно его представлениям, жизненная среда ребенка состоит из четырех систем-уровней: микро-, мезо-, экзо- и макросистемы [179]. Микросистему составляет ближайшее окружение ребенка – родители, семья, друзья. Взаимосвязями двух или более микросистем образуется мезосистема, включающая школу, дом, сообщество. Экзосистему составляют уровни социальной среды, находящиеся вне непосредственного опыта ребенка и косвенно влияющие на социализацию. Макросистема опосредует жизнедеятельность нижележащих систем и включает жизненные ценности, идеологии, законы, традиции [там же].

А.В. Мудрик упорядочивает представления о факторах социализации в соответствии с критериями широты охвата субъектов и дистанции воздействия на них и описывает систему мега-, макро-, мезо- и микрофакторов [93].

Л.С. Выготский определил сочетание субъективных и объективных факторов в развитии личности как социальную ситуацию развития, в качестве «единицы» социальной ситуации развития выделил аффективное отношение ребенка к среде – такое переживание, в котором неразрывно связаны то, что переживается, и то, что вносит в это переживание сам ребенок. Отношение между ребенком и окружающей его социальной средой, конкретное для каждого «этапа социально-экономического развития страны, образовательной политики государства, региональных

возможностей, определяется как «социальная ситуация развития» [50, с. 28].

Б.Г. Ананьев несколько иначе интерпретирует данное понятие, называя социальной ситуацией развития личности «определенный комплекс экономических, политических, правовых, идеологических, социально- психологических обстоятельств», с которыми ей приходится взаимодействовать [8, с. 279]. Если законы психического развития остались незыблемы, то воздействие окружающей среды на развитие личности ребенка в условиях массовой культуры значительно интенсифицировалось, вследствие чего появились понятия «усложненной» и «упрощенной» ситуации развития [там же].

В условиях массовой культуры возрастает значение такого механизма социализации, как идентификация. В Словаре русского языка, составленном специалистами Института лингвистических исследований, поясняется: в случае, когда речь идет об отождествлении себя с какой-либо группой, употребляется понятие «социальная идентификация» [128, с. 630].

Значимое воздействие на формирование самоидентификации личности оказывает референтная группа, которую индивиды включают в орбиту своего внимания и активности. П. Штомпка предлагает ввести в категориальный аппарат гуманитарных наук понятие предвосхищающей социализации [171].

Будучи многомерным явлением, массовая культура определяет характеристики пространства социализации подрастающего поколения. Проявляя себя в ценностях и смыслах, массовая культура воздействует на микросреду социализации каждого ребенка в отдельности. В ценностях человека аккумулируется смысловой опыт больших и малых социальных групп [78]. Ценности существуют в трех основных формах: как общественные идеалы (структуры общественного сознания); как элементы

конкретных произведений и деяний, в которых общественные идеалы находят свое воплощение; как элемент личностной структуры человека, принадлежащего к определенной социальной группе и реализующего (более или менее осознанно) эти ценности в своей деятельности. Последнюю группу ценностей принято считать личностными ценностями [там же].

Личностные ценности, наряду с потребностями, ответственны за активность и побуждения человека. По мере индивидуального развития человека формирующиеся личностные ценности начинают ограничивать и опосредовать влияние потребностей на поведение человека – происходит естественный процесс перераспределение значимости и удельного веса личностных ценностей и потребностей. Оптимальный баланс удельного веса личностных ценностей и потребностей человека составляет главное содержание aurea mediocritas социализации.

Надо сказать, что этот процесс в условиях массовой культуры (для которой характерно манифестирование ценностей постмодернизма, потребительства и радикального гедонизма) может протекает весьма специфично. Если ребенок испытывает сильное давление на свои потребности со стороны идеалов и норм современной массовой культуры (надо отметить, весьма далеких от высших человеческих потребностей), то граница между внешним и внутренним оказывается слишком слабой. Она падает под напором социальных ценностей массовой культуры, которые вторгаются в структуру мотивации, не встречая сопротивления, и становятся личностными ценностями, не претерпевая заметных трансформаций. Ребенок сливается с социумом, ориентированным на нормы массовой культуры, утрачивая свою личностную идентичность (аутентичность), конформно растворяясь в социальном целом. Такой случай можно назвать «гиперсоциализацией» под влиянием массовой культуры.

Баланс может быть нарушен, если институты социализации по тем или иным причинам слабо или педагогически некорректно формируют макросоциальные и общечеловеческие ценности растущего человека. В этом случае индивид не пропускает в свою личность внешние (связанные с макросоциальными и общечеловеческими ценностями) регуляторы. В результате эти ценности не занимают в структуре мотивации соответствующего им места. В этом случае источником социальной идентичности для ребенка становится малая референтная группа. Если ценности этой группы ориентированы на идеалы массовой культуры, то они опосредуют, фильтруют и блокируют усвоение макросоциальных ценностей. В результате происходит не столько вытеснение потребностей личностными ценностями, сколько трансформация первых во вторые: то, что было ранее лишь «личными потребностями», получает в группе идеологическое обоснование, становится социально желательным, приобретает независимость от ситуации, абсолютную значимость, «отвязывается» от потребностных состояний и превращается в идеал. В этом случае можно говорить о ценностном оформлении потребностей.

Изначальное сходство ценностей массовой культуры и индивидуальных гедонистических (первичных) потребностей растущего человека приводит к тому, что идеалы массовой культуры усваиваются легко, практически бесконфликтно, путем наименьшего сопротивления и ложатся на благодатную психологическую почву. Трансляция, скорее даже интервенция, этих идеалов осуществляется всеми составляющими современной массовой культуры – от детских игрушек и гаджетов до государственных институтов образования. Ценности массовой культуры, проникнув в структуру мотивации, становятся личностными ценностями, не претерпевая заметных трансформаций. Итогом является становление личностных ценностей, во многом дублирующих первичные потребности. В дальнейшем против макросоциальных ценностей, изначально по

природе своей сложных и непонятных для ребенка, восстают уже не только первичные потребности, которые естественно тяготеют к простоте и гедонизму, но и личностные ценности, порожденные «гипосоциализацией».

Психологической основой изменений растущего человека под влиянием массовой культуры является несформированность ценностной регуляции как в количественном отношении (низкий удельный вес ценностей по сравнению с потребностями как источником мотивации), так и в качественном (ассимилируются в структуру личности преимущественно ценности малых групп, ориентированных на гедонизм и потребительство; макросоциальные ценности остаются для них сугубо внешними).

Таким образом, ввергнутый в пространство массовой культуры растущий человек демонстрирует признаки, которые А. Маслоу назвал «снижением человечности» [84]. Можно говорить об особом типе изменений личности, который наиболее четко выделяется в выборке лиц, подвергшихся влиянию массовой культуры. Определяющим фактором в этих характеристиках является ослабление или недоразвитость смысловой регуляции жизнедеятельности – конституирующей функции личности.

Это состояние, по меткому определению Т.А. Хагурова, можно назвать инверсией детства [164]. По его мнению, детство – это не просто возраст или период жизни человека, но еще и социокультурное явление. Существует очень тонкая и специфичная культура детства, особым образом вписанная в культуру того или иного общества. Ее основу составляют пять ключевых элементов, пять базовых принципов: отношения с родителями, детское целомудрие и чистота, детские сказки и повести, игры и игрушки [там же]. Процессы, которые протекают сегодня в пространстве детской культуры, приводят к появлению новой социокультурной реальности – инверсивного детства, в котором

практически все структурные элементы нормального детства наполняются противоположным содержанием – выворачиваются наизнанку. Главными результатами инверсии детства становится утрата Любви и Смысла. Вместо нормального опыта любви (требующей достаточно длительных совместных, со-бытийных переживаний ребенка и взрослого) ребенок получает либо ее суррогаты (в форме удовольствий, излишней свободы, избалованности и т.п.), либо не получает совсем. Отсутствие любви приводит к экзистенциально-эмоциональной депривации, которая имеет два типа последствий, влияющих на процессы подростковой криминализации [там же].

Интересны в этом отношения результаты социологических опросов, проводимых Т.Г. Хагуровым в 2004–2006 гг. в образовательных организациях г. Краснодара [162]. Отвечая на вопрос «Какие качества должна формировать школа у ребенка?», родители и учителя ставили на первые места «нравственные качества», «интеллект, ум, кругозор», «способность занять достойное место в обществе» и «работоспособность». При этом «нравственные качества» указывались вторыми после «интеллекта и кругозора» в ответах абсолютного большинства (70%) учителей и родителей. В ответах школьников на первые места вышли: 1) «интеллект», 2) «способность занять достойное место в обществе», 3) «умение находить общий язык с людьми», тогда как «нравственные качества» и «работоспособность» в список приоритетов не попали. Наименее же популярными у школьников оказались такие качества, как «патриотизм», «работоспособность» и «сильный характер» [там же].

В 2018–2019 гг. в 17 образовательных организациях Краснодарского края были организованы исследования отношения подростков к определенным компонентам массовой культуры. В опросе приняли участие и опрошены 273 обучающихся старших классов. Результаты опроса приведены в таблицах 1–12.

Таблица 1. Сколько времени Вы проводите в Интернете?

Сколько времени Вы проводите в Интернете?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3***	**Общие значения**
До 3 часов в сутки	21,43%	42,86%	52,17%	37,97%
От 3 до 6 часов в сутки	50%	42,86%	26,09%	40,51%
Более 6 часов в сутки	28,57%	14,28%	17,39%	20,25%

*Один испытуемый не определился с выбором ответа.

Таблица 2. Сколько времени Вы проводите за просмотром ТВ-передач?

Сколько времени Вы проводите за просмотром ТВ-передач?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3**	**Общее значение**
До 3 часов в сутки	78,57%	89,29%	95,65%	87,34%
От 3 до 8 часов в сутки	21,43%	7,14%	4,35%	11,39%
Более 8 часов в сутки	0%	3,57%	0%	1,266%

Таблица 3. В свободное время Вы предпочитаете

В свободное время Вы предпочитаете	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3**	**Общее значение**
общаться с родными и друзьями	53,57%	53,57%	60,87%	55,7%
заниматься самообразованием	17,86%	21,43%	26,09%	21,52%
проводить время в интернет- и ТВ-среде	28,57%	25%	13,04%	22,78%

Таблица 4. Что для Вас мода?

Что для Вас мода?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3***	**Общее значение**
То, чего стоит придерживаться	57,14%	28,57%	43,48%	43,04%
То, к чему стоит относиться с критикой	21,43%	42,86%	26,09%	30,38%
То, чего не стоит придерживаться	21,43%	28,57%	17,39%	22,78%

*Трое испытуемых не определились с выбором ответа.

Таблица 5. Совершая покупки,

Вы прислушиваетесь к тому, что было услышано/увидено в рекламе?

Совершая покупки, Вы прислушиваетесь к тому, что было услышано/увидено в рекламе?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3**	**Общее значение**
Часто	0%	7,14%	4,35%	3,8%
Иногда	60,71%	42,86%	52,17%	51,9%
Никогда	39,29%	50%	43,48%	44,3%

Таблица 6. Вы интересуетесь историей своего народа и семьи?

Вы интересуетесь историей своего народа и семьи?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3**	**Общее значение**
Да	42,86%	53,57%	56,52%	50,63%
Иногда	46,43%	28,57%	43,48%	39,24%
Нет	10,71%	17,86%	0%	10,13%

Таблица 7. Какую литературу Вы предпочитаете?

Какую литературу Вы предпочитаете?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3**	**Общее значение**
Классика	39,29%	53,57%	69,57%	53,16%
Модные новинки	32,14%	32,14%	13,04%	26,58%
Никакая	28,57%	14,29%	17,39%	20,25%

Таблица 8. Стремитесь ли Вы к приобретению модных новинок?

Стремитесь ли Вы к приобретению модных новинок?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3**	**Общее значение**
Конечно, это ведь модно	10,71%	10,71%	8,696%	16,46%
Да, если только эта покупка обдумана и обоснована разумными причинами	71,43%	75%	47,89%	67,09%
Нет	17,86%	14,29%	43,48%	16,46%

Таблица 9. Часто ли Вы беседуете с родными «по душам»?

Часто ли Вы беседуете с родными «по душам»?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3**	**Общее значение**
Да	28,57%	39,285%	30,43%	27,85%
Иногда	50%	39,285%	52,17%	44,3%
Практически никогда	21,42%	21,43%	17,39%	27,85%

Таблица 10. Как Вы относитесь к знаниям, которые получаете в результате образовательной деятельности?

Как Вы относитесь к знаниям, которые получаете в результате образовательной деятельности?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3**	**Общее значение**
Мне интересно узнавать что-то новое	28,57%	35,71%	39,13%	34,18%
Это полезная информация, которая поможет в будущем	67,86%	60,71%	52,17%	60,76%
Получение знаний – это порой бессмысленное занятие	3,57%	3,57%	8,696%	5,06%

Таблица 11. Что Вас привлекает в кинофильмах?

Что Вас привлекает в кинофильмах?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3**	**Общее значение**
Множество эффектов и насыщенность сценария	**32,14%**	**35,71%**	**30,43%**	**32,91%**
Глубина игры актеров и смысловая часть сценария	**60,71%**	**57,14%**	**56,52%**	**58,23%**
Легкость и простота при просмотре	**7,14%**	**7,14%**	**13,04%**	**8,86%**

Таблица 12. Часто ли Вы уделяете свободное время самообразованию?

Часто ли Вы уделяете свободное время самообразованию?	**Группа № 1**	**Группа № 2**	**Группа № 3**	**Общее значение**
Часто	21,43%	28,57%	30,43%	26,58%
Иногда	53,57%	64,29%	56,52%	58,23%
Очень редко	25%	7,14%	13,04%	15,19%

Результаты опроса обучающихся показали, что при низком интересе у современных подростков к такому информационному источнику, как ТВ (12,66% ответили, что проводят за просмотром ТВ-передач более 3 часов в сутки), наблюдается высокий интерес к Интернету (60,76% опрошенных проводят в Интернете более 3 часов в сутки). Результаты по первому вопросу является наиболее настораживающими, так как они косвенно иллюстрируют степень подверженности подростка воздействию одного из ключевых факторов массовой культуры. Довольно большой процент старшеклассников проводит время в интернет- и ТВ-среде (22,78%), выбирая данный вид досуга между всеми предложенными. Также результаты опроса показали весьма неоднозначное отношение подростков к истории своего народа и семьи, образовательной деятельности, моде, литературе и кино.

В этот же период в 15 образовательных организациях Краснодарского края нами было организовано исследование влияния просмотров музыкальных видеоклипов – атрибутов массовой культуры – на личностные характеристики и девиантогенные установки подростков. Участие в нем приняли 247 обучающихся основной школы. В работе применялись опросные методы в форме тестирования, качественная и количественная обработка результатов с применением методов математической статистики (U-критерий Манна–Уитни), методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина, П.А. Ковалёва, методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка, опросник «Конформность, внушаемость, скептицизм» О. Микса. Для выявления наличия в предпочитаемой подростками музыке девиантогенных (в том числе агрессивных) установок и паттернов поведения была разработана анкета «Предпочитаемые жанры и исполнители». Анкета позволила проанализировать характер музыкальной продукции, заинтересованность испытуемых музыкальными

видеоклипами, предпочитаемой ими жанровой стилистики, а также предпочитаемых исполнителей. Результаты анализа жанровых предпочтений испытуемых в музыке представлены в таблице 13.

Таблица 13. Процентное отношение любимых или предпочитаемых жанров музыки от общего числа

Выборка/Жанр	**Поп**	**Рок**	**Хип-хоп**	**Джаз**	**Классика**	**Разное**
Учащиеся	14,2	12,8	28,5	2,8	4,2	37,5

Исследование показало, что в среднем испытуемые просматривают музыкальные видеоклипы 1-2 раза в неделю, уделяя этому занятию 30–40 минут. 84% учащихся заявили, что всегда следят за выходом музыкальных клипов у любимых исполнителей, что указывает на невозможность анализировать степень влияния просмотра музыкальных видеоклипов на испытуемых через временные показатели, так как данные в этом случае зависят только от предпочтений учащихся. Помимо этого, 91% опрошенных указали, что предпочитают смотреть музыкальные видеоклипы в сети, используя популярный видеохостинг YouTube, который не выставляет возрастных ограничений (в указанном интернет-пространстве не транслируются материалы, только принадлежащие к категории «18+»), отдельно не указывает возрастной рейтинг, а также не имеет времени эфира, то есть опрошенные могут просматривать видеоклипы любого содержания в любое время суток.

Исходя из этих данных, можно утверждать, что анализ музыкальных видеоклипов по категории предпочитаемых жанров не будет эффективным, так как наибольший процент детей не отдает предпочтения ни одному из жанров, предпочитая отдельные композиции различной жанровой направленности. Эта тенденция подчеркивает необходимость анализа клипов именно предпочитаемых композиций исследуемой группы.

Для того чтобы составить список предпочитаемых музыкальных клипов, из работ испытуемых были выбраны композиции, указанные ими как «предпочитаемые» – упомянутые разными обучающимися не менее 15 раз. Необходимо отметить, что средняя длительность музыкального клипа составляет 3-4 минуты. Из проанализированных клипов только один содержал стандартный сюжет со своей кульминацией и логичным завершением, а остальные состояли из кадров танцевальных групп и исполнителей, находящихся в определенных ситуациях и местах (4 – среднее число смен обстановки съемок). В отличие от структуры киноматериала, музыкальный видеоклип состоит из сцен, никак не ведущих к развитию сюжета, а наполняющих медиапродукт определенным чувственным содержанием. Так, например, двухминутная сцена насилия в двухчасовом фильме будет составлять всего 1,6% от общей длительности картины и, более того, будет вести к определенной кульминации содержания произведения, по которому его можно будет расценить как «деструктивный». В то же время такая же сцена с такой же длительностью будет занимать в среднем музыкальном медиапродукте 50–75%. Принимая во внимание этот факт, можно определить, что посыл музыкального видеоклипа при наличии такой сцены будет значительно меняться, а влияние девиантной установки или паттерна – усиливаться.

Также данная методика использовалась для анализа текста музыкальных видеоклипов, так как 92,3% предпочитаемых музыкальных видеоклипов принадлежат русскоязычным исполнителям, а 7,7% – зарубежным музыкантам. Вместо критерия «изображение девиантного поведения» в исследовании использовался критерий «упоминание в тексте девиантного поведения». Если паттерн или установка деструктивного агрессивного поведения не наказывались в тексте, смысл не указывал на ее вред, а упоминание ее в тексте превышало 5 раз, в данном исследовании такая установка или такой паттерн в тексте музыкального медиапродукта рассматривались как девиантные.

Исходя из данных анкетирования, а также принятых методов анализа музыкальных видеоклипов, был составлен список предпочитаемых музыкальных видеоклипов с указанием транслируемых паттернов деструктивного агрессивного поведения, найденных в них, и количеством просмотров у данных клипов на видеохостинге YouTube (для указания степени их популярности). Эти данные мы предоставили в таблице 14.

Таблица 14. Демонстрируемые образы деструктивного агрессивного поведения в предпочитаемых музыкальных видеоклипах

Музыкальный видеоклип (исполнитель и название композиции)	**Количество просмотров в миллионах (на 27.04.19)**	**Демонстрируемые образы деструктивного агрессивного поведения**
T-Fest – Улети	91	Отсутствуют
T-Fest x Скриптонит – Ламбада	66	Отсутствуют
Miyagi x Эндшпиль – I got love	296	Отсутствуют
PHARAOH – Дико, например	52	Демонстрация оружия
Макс Корж – Малый повзрослел	85	Массовые драки, сопротивление сотрудникам правопорядка
Макс Корж – Слово пацана	27	Массовые драки
Скруджи – Монтана	5	Демонстрация оружия
Элджей – Рваные джинсы	98	Отсутствуют
Успешная группа – Мой ***	12	Отсутствуют
Oxxxymiron – Город под подошвой	51	Отсутствуют
Oxxxymiron x ЛСП – Безумие	17	Отсутствуют
ЛСП – Монетка	35	Отсутствуют
XXXtentacion – Look at me!	44	Физическое насилие, демонстрация оружия

Исходя из результатов, представленных в данной таблице, можно сказать, что 38,4% предпочитаемых музыкальных клипов содержит прямые образы деструктивного агрессивного поведения (массовые драки, использование оружия, насилие), которые не наказываются в сюжете, представляются как «позитивные» образы поведения. Данные о просмотрах представленных клипов могут говорить об их популярности не только в группе испытуемых, но и в целом.

Помимо транслируемых образов в категории предпочитаемых клипов, были проанализированы тексты предпочитаемых композиций на наличие деструктивных агрессивных установок: нецензурной лексики, оскорбительных эпитетов, призывов к деструктивному проявлению агрессии и прочих. Данные по этому анализу представлены в таблице 15.

Таблица 15. Установки на агрессивное деструктивное поведение в тексте предпочитаемых музыкальных видеоклипов

Музыкальный видеоклип (исполнитель и название композиции)	**Установки на агрессивное деструктивное поведение в тексте**
T-Fest – Улети	Отсутствуют
T-Fest x Скриптонит – Ламбада	Оскорбительные эпитеты в отношении женщин, нецензурная лексика
Miyagi x Эндшпиль – I got love	Отсутствуют
PHARAOH – Дико, например	Оскорбительные эпитеты в отношении женщин, нецензурная лексика
Макс Корж – Малый повзрослел	Отсутствуют
Макс Корж – Слово пацана	Отсутствуют
Скруджи – Монтана	Отсутствуют
Элджей – Рваные джинсы	Отсутствуют
Успешная группа – Мой ***	Нецензурная лексика
Oxxxymiron – Город под подошвой	Нецензурная лексика
Oxxxymiron x ЛСП – Безумие	Нецензурная лексика
ЛСП – Монетка	Оскорбительные эпитеты в отношении женщин, нецензурная лексика
XXXtentacion – Look at me!	Нецензурная лексика

В целом, 53,8% композиций содержит нецензурную лексику, используемую в тексте не менее 5 раз. Следует отметить, что необходимо анализировать полученные данные в этой графе в отношении не только текста, но и его воздействия в сочетании с музыкальным видеоклипом. В используемой методике существует понятие «установка на эстетичность девиантного поведения». Под ним понимается особая транслируемая конструкция видеоряда, вызывающая у зрителя одобрение через чувство красоты, гармоничности видеоматериала. В кинофильмах данный критерий подвергнут анализу – он выявляется экспертом. Однако музыкальный видеоклип относится к другой категории, не нуждающейся в анализе по этому пункту. Сам по себе музыкальный видеоклип не несет смысловой нагрузки, а является эстетическим сопровождением музыкальной композиции. Именно поэтому в любом музыкальном видеоклипе присутствует установка на эстетичность, а какого именно объекта – зависит от содержания. Таким образом, даже если в видеоряде отсутствуют сцены с деструктивным агрессивным поведением, наличие в тексте подобных установок все равно подкрепляется эстетичностью видеоряда. Можно привести пример: рассматриваемый нами в рамках предпочитаемых исполнителей «PHARAOH» с композицией «Дико, например» употребляет в тексте нецензурную лексику и оскорбительные эпитеты в отношении женщин. В музыкальном клипе на данную композицию зритель видит этого исполнителя в эстетичной обстановке, транслирующей богатство, самодостаточность. Для зрителя, визуальный образ этого исполнителя воспринимается как успешный, эстетичный. Соответственно, и текст его композиции воспринимается как текст успешной личности. Именно поэтому мы считаем необходимым обратить внимание на количество видеоклипов с употреблением нецензурной лексики, так как она, по своей сути, является проявлением вербальной агрессии, представленной как обыденный способ коммуникации. Помимо

этого, 23% клипов содержит оскорбительную лексику в отношении женщин, что также может провоцировать у зрителя образ нормативности такой коммуникации с лицами женского пола и в целом пренебрежительное отношение к ним.

Помимо этих данных, были проанализировали музыкальные видеоклипы на наличие демонстрации других образов девиантного поведения. Эти данные представлены в таблице 16.

Таблица 16. Демонстрация образов девиантного поведения в предпочитаемых музыкальных видеоклипах

Музыкальный видеоклип (исполнитель и название композиции)	**Демонстрируемый образ девиантного поведения**
T-Fest – Улети	Отсутствует
T-Fest x Скриптонит – Ламбада	Промискуитетное поведение
Miyagi x Эндшпиль – I got love	Употребление алкоголя
PHARAOH – Дико, например	Употребление алкоголя
Макс Корж – Малый повзрослел	Употребление алкоголя
Макс Корж – Слово пацана	Отсутствует
Скруджи – Монтана	Отсутствует
Элджей – Рваные джинсы	Употребление алкоголя, табакокурение
Успешная группа – Мой ***	Отсутствует
Oxxxymiron – Город под подошвой	Отсутствует
Oxxxymiron x ЛСП – Безумие	Употребление алкоголя, табакокурение
ЛСП – Монетка	Проституция
XXXtentacion – Look at me!	Употребление алкоголя, табакокурение

Анализируя данные таблицы, можно сказать, что 53,8% предпочитаемых музыкальных видеоклипов демонстрируют различные образы девиантного поведения, из которых 46,2% содержат сцены

употребления алкоголя, 23% – сцены табакокурения, 15,3% – сцены с промискуитетным поведением и занятием проституцией. Следует упомянуть, что употребление алкоголя снижает волевой контроль и может спровоцировать проявление деструктивной агрессии, то есть демонстрация эстетичных сцен употребления алкоголя может спровоцировать употребление алкоголя зрителем и, как следствие, в дальнейшем – проявление деструктивной агрессии. В целом можно сказать, что предпочитаемые музыкальные видеоклипы выборки носят «девиантогенный» характер, то есть в большинстве демонстрируют негативные образы поведения или закрепляют негативные образы в тексте музыки с помощью эстетического содержания.

Интересные результаты представлены в исследованиях Н.В. Горбуновой, которая изучала ценности современных подростков и юношей образовательных организаций центральных регионов России [42]. Исследователь отмечает, что подрастающее поколение сегодня отдает предпочтение таким ценностям, как: здоровье; семья; коммуникативные ценности общения; материальные блага, финансовая стабильность; любовь; свобода и независимость; самореализация, образование, любимая работа; личная безопасность; престиж, популярность, слава; творчество; общение с природой; вера, религия. Большое место в жизни молодежь отводит здоровью и семейным ценностям. Высокий рейтинг имеют у молодых материальные ценности, в том числе и как средство достижения семейного благополучия. Нравственные ценности практически не вошли в список базовых ценностей современной молодежи, а духовные и культурные ценности занимают последние строчки. По мнению Н.В. Горбуновой [42], система ценностей современной молодежи представляет собой микс из традиционных ценностей: семья, здоровье, коммуникация и ценности, связанные с достижением успеха: деньги, независимость, самореализация.

Г.Ф. Голубева и В.В. Спасенников, исследуя представления молодых людей о аддиктивном поведении, установили, что представления современных подростков об алкоголе в основном нейтральные [41]. Представления о курении в целом положительные, но в то же время у достаточно большого количества респондентов (40%) они нейтральные. Представления о наркомании у подростков в основном отрицательные. Социальные представления о сексе, компьютере и азартных играх у обучающихся в основном положительные. Представления о пищевых аддикциях в основной массе испытуемых нейтральные. Отношение ко лжи у большей части подростков положительные (80%).

Анализируя результаты ответов юношей и девушек, исследователи отмечают [там же], что у них представления об алкоголе и курении в основной массе нейтральные. Также, как и у подростов, у них отрицательные представления о наркомании и положительные о сексе и компьютерной зависимости. У юношей и девушек положительные представления как о пищевых аддикциях, так и о лжи [там же].

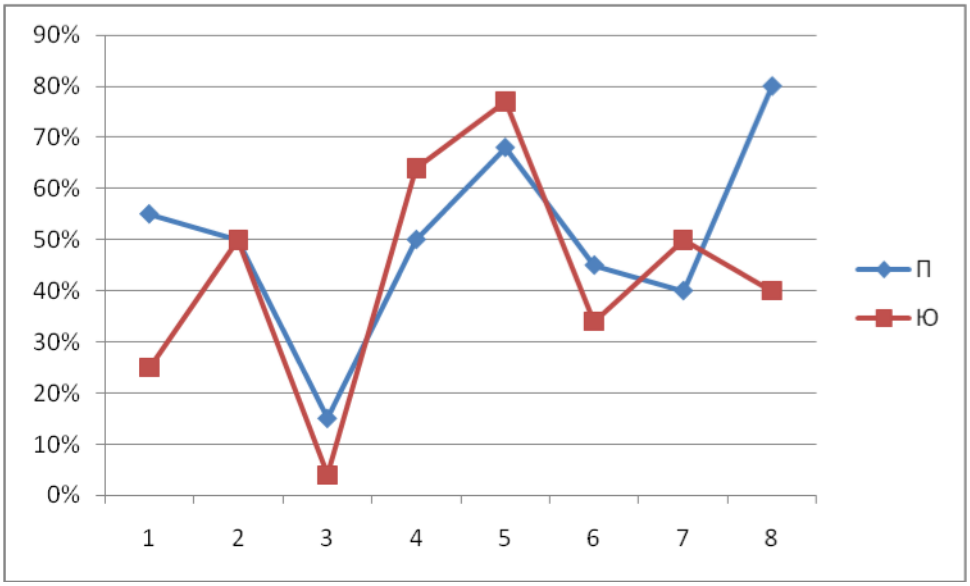

Рисунок 1. Диаграмма «Сравнение представлений подростков и юношей об аддиктивном поведении»

Условные обозначения:

П – подростки, Ю – юноши;

1) представления о спиртном;

2) представления о курении;

3) представления о наркомании;

4) представления о сексе;

5) представления о компьютерной зависимости;

6) представления об азартных играх;

7) представления о пищевых аддикциях;

8) представления о лжи.

О.А. Ус в 2019 г. в 18 образовательных организациях Краснодарского края была изучена степень сформированности нравственных качеств личности у подростков с участием их родителей и педагогов. Более 90% родителей и 100% педагогов согласны с необходимостью решения проблем нравственного воспитания детей. Более четверти педагогов и родителей считают, что нравственным воспитанием должны заниматься родители. Более трети родителей считают, что нравственным воспитанием детей должны заниматься только образовательные организации. При этом свыше 70% педагогов и лишь менее 40% родителей убеждены, что навыки нравственного поведения возможно сформировать лишь при взаимодействии семьи и школы.

По ответам респондентов была составлена классификация признаков нравственной воспитанности. Существенных различий во взглядах на приоритеты нравственного воспитания у респондентов выявлено не было. У родителей нравственные требования по «отношению к выполнению обязанностей» ниже почти на 20% по сравнению с мнением педагогов. При ответе на вопрос «Насколько качественно осуществляется, на ваш взгляд, нравственное воспитание в современном обществе (где «-3» – самая низкая оценка, полное несоответствие; «+3» – самая высокая оценка,

полное соответствие)?» педагоги оценили качество реализации своих функций семьей достаточно низко (+0,5±-0,04); по мнению родителей – +2,03±0,05. При этом родители считают, что школа некачественно осуществляет нравственное воспитание детей (-0,9±0,8); по мнению педагогов – +2,1±0,9. В оценке роли общества в положительном нравственном воздействии обе группы респондентов были солидарны и оценили ее достаточно низко (-1,7±0,4), при этом иногда комментируя свои ответы очень эмоционально: «Воспитывает детей "нэт", где отсутствует контроль, нам за ним не успеть» (родитель); «Детей не интересует нравственность, им интересна безнравственность и вседозволенность, которую им загружают в головы» (педагог); «Нет идеологии в школе. Без идеологии – нет нравственности» (педагог), «Хочется иногда закрыть уши и сбежать с ребенком от потока информации» и др.

При оценивании степени сформированности нравственных качеств учащихся подросткового возраста учителя и родители также были солидарны. Наименее сформированными названы следующие качества: честность (-2,1±0,07), ответственность (-1,9±0,05), дисциплинированность (-1,8±0,04), чуткость (-0,5±0,2), тактичность (-0,3±0,5), трудолюбие (-1,0±0,06), бескорыстие (-0,3±0,7), воля (целеустремленность) (-0,3±0,4). Наиболее сформированные качества: смелость (+1,4±0,3), справедливость (+1,3±0,09), идейность (+1,1±0,2). Остальные качества (вежливость, благородство, верность, порядочность, доброжелательность, заботливость и др.) имеют положительную, но невысокую оценку от +0,1±0,2 до +0,5±0,03. В свою очередь, важность формирования нравственных качеств оценена опрошенными одинаково высоко.

Для уточнения группы нравственных качеств, которые целесообразно и необходимо совместно формировать в рамках воспитательной деятельности, был проведен корреляционный анализ (использовался

коэффициент корреляции Спирмена). Результаты корреляционного анализа продемонстрировали сильную положительную взаимосвязь между степенью сформированности следующих нравственных качеств: «честность / дисциплинированность» – 0,78; «честность / ответственность» – 0,82; «дисциплинированность / ответственность» – 0,85.

Л.А. Андросовой и Т.Т. Капезиной был проведен ряд исследований, которые показали, что реклама и СМИ участвуют в формировании ценностей и приводят в качестве примера результаты опроса молодежи, проведенного авторами в 2012 г. «Большинство опрошенных отметили, что современная российская реклама (ролики, слоганы) пропагандирует эгоцентрические ценности: успех, высокий социальный статус, стремление быть лучше других (48%); большая часть респондентов отметила также присутствие в рекламе западных ценностей, ценностей потребительства (34%), в то время как пропаганда традиционных ценностей, таких как семья, любовь, здоровье, присутствует лишь в 15% рекламного контента» [9, с. 22-27].

В последние годы понятие «риск» в гуманитарных науках превратилось в объект междисциплинарных исследований и приобрело статус общенаучного понятия. «Его генезис, независимо от сферы, в которой он возникает, будь то техника, хозяйственная деятельность, сфера образования или индивидуальное поведение человека, связывается с состоянием неопределенности» [10, с. 26]. Ведущим специалистом в разработке рискологического подхода является антрополог М. Дуглас, которая одна из первых усомнилась в достаточности традиционных исследований риска, которые игнорируют концептуальные, этические и моральные издержки несоблюдения равенства и справедливости [11].

В исследованиях риска применяются вероятностный и деятельностный подходы. Сквозь призму первого риск рассматривается как возможность неблагоприятного исхода какого-либо события;

опасность возникновения несчастий, неудач, проигрыша. Рассмотрение риска посредством деятельностного подхода обусловлено влиянием человеческого фактора. Как отмечает Л.Н. Антонова, речь идет о «способности защититься от риска или выиграть, включаясь в рисковую деятельность» [10, с. 25]. Автор указывает на принципиальную значимость и необходимость междисциплинарного исследования рисков, «связанных с конкретной социологической группой» (например, детьми и подростками с девиациями различных этиологий), а также «с определенной социально-педагогической проблемой» (например, социально-педагогическое управление и минимизация рисков, воздействующих на детей) [10, с. 28].

Е.А. Комбарова в своем диссертационном исследовании выделяет следующие социальные риски обучающихся [64]:

- риски семьи состоят в утрате передачи культурного и биосоциального опыта, а именно в сохранении истории и традиций семьи, а также передаче информации о наследственных заболеваниях; в создании собственной репродуктивной семьи с целью обретения независимости от родительской семьи; в семейных ожиданиях, которые чаще сводятся к «встрече своей второй половины», чем к созданию репродуктивной семьи;

- профессиональные риски определяются приоритетом для молодых людей именно престижности работы, а не профессионализма и творчества, то есть непонимание молодежью того, что залогом престижной работы является профессионализм и творчество. Поэтому у молодого поколения возникают проблемы с оценкой будущего трудоустройства и иллюзии в определении своей будущей работы как престижной и востребованной;

- риски здоровья – употребление табачных и алкогольных изделий, различных наркотических веществ, неправильный образ жизни, плохая экологическая ситуация, они характеризуются высокими показателями опасности рисковых ситуаций и низкой оценкой их влияния;

- экономические риски учащейся молодежи чаще проявляются в опосредованной форме, прежде всего потому, что главной задачей для молодых людей является получение образования, а не трудовая деятельность с целью обеспечить себе условия жизни. Тем не менее молодежь участвует в процессе потребления, не всегда имея адекватное представление о рыночных процессах современного общества, и в стремлении к материальному благополучию может действовать в рамках делинквентного поведения;

- политические риски связаны со специфическим характером интереса молодежи к политической деятельности в силу своего возраста. Большинство молодых людей не стремится участвовать в деятельности общественно-политических организаций, но при активной включенности молодых людей в общественно-политическую жизнь политические риски могут проявляться в латентной форме, например при участии в деятельности незаконных молодежных группировок националистического или религиозного толка.

Педагогическим рискам посвящено диссертационное исследование И.Г. Абрамовой [1]. Автор полагает, что риск в сфере образования может быть связан с резким увеличением доли вероятностных представлений в научном знании, стихийности, случайности и неопределенности. Педагогический риск отражает характер взаимодействия субъекта с вероятностным окружающим миром, сопровождает инновационные преобразования в сфере образования, характеризует надежность образовательной системы в реализации ее миссии, регулирует взаимодействие многочисленных участников образовательного процесса. Основной сущностной характеристикой педагогического риска И.Г. Абрамова называет наличие в нем нескольких составляющих, абсолютные величины которых в отдельности не имеют ни смысла, ни значения [там же].

Первая составляющая педагогического риска определяет меру ответственности педагога в осуществлении собственного педагогического замысла в отношении конкретного ребенка или группы обучающихся. Вторая – характеризует педагогический риск как деятельность педагога по определению неясности в ситуации принятия педагогического решения. Третья – связана с регулированием взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Четвертая – отражает согласованность педагогических действий членов педагогического коллектива в процессе становления личности обучающихся [там же].

Автор выявила типы, источники и механизмы возникновения и существования педагогического риска [там же]:

- стратегический риск, который характеризует педагогический коллектив учителей как собрание единомышленников, способных достойно включиться в реформы системы образования. В такой школе учитель жестко регламентирован стратегией (миссия, статус, традиции, концепция школы) и свободен в выборе тактических решений, отражающих его творческую индивидуальность и самостоятельность;

- риск рассогласования, связанный с расхождением между требованиями к школе со стороны властных и управленческих структур и возможностями педагогического коллектива и отдельного учителя их выполнить;

- физический риск в первую очередь сопряжен с риском заболевания такими «типичными» школьными заболеваниями, как близорукость, сколиоз, бронхит и т.п., во вторую очередь речь идет о риске приобретения в школе разнообразных комплексов: застенчивости, неполноценности, агрессивности и др.;

- личностный риск, сопровождающий сложный процесс развития и становления личности, стимулирует человека на постановку перед собой трудных задач и мобилизует интеллектуальные и физические силы для их

решения. Главными вопросами оказываются здесь стимулирование образования вообще (как сделать, чтобы люди постоянно учились) и в частности формирование потребности в образовании в связи с жизненной установкой, рассматриваемой как наиболее общий эффект становления личности;

- диспозиционный риск как степень совпадения или несовпадения целей, установок, ожиданий и запросов учителя с групповыми целями, возможностями и миссией педагогического коллектива;

- риск несоответствия как уровень готовности учителя к выполнению профессиональной деятельности в соответствии с принятыми в социуме нормами и стандартами;

- риск бездействия как стремление учителя к конформизму, подчинение групповому влиянию или давлению;

- технологический риск, который связан с успехами и ошибками в выборе учителем конкретной методики, приема, техники для решения вероятностных задач.

Таким образом, под рисками социализации понимается потенциальная возможность личности в проявлении девиантной активности. Одними из значимых факторов, провоцирующих девиантное поведение подрастающего поколения, являются ценности массовой культуры. Как отмечалось ранее, жажда потребления и радикальный гедонизм провоцируют снижение общепринятых в обществе норм и способствуют формированию девиантных стратегий поведения.

Учитывая экспансивный характер распространения массовой культуры, можно утверждать, что ее ценности со временем будут лишь укрепляться и модифицироваться в метафактор социализации, определяющий характер жизнедеятельности, специфику социальной адаптации и автономизации обучающихся на всех этапах возрастного развития.

Вышесказанное позволяет нам расширить представление о факторах социализации и включить массовую культуру в их число. Связанные с массовой культурой агенты социализации, оказывающие влияние на социальную адаптацию и автономизацию ребенка, могут рассматриваться как микрофакторы социализации. Массовая культура может рассматриваться как педагогически значимый феномен, изменяющий качество образования и являющийся источником рисков социализации растущего человека.

3. Массовая культура как присущность педагогической реальности и детерминанта педагогического процесса

Ничто не искоренит в нас твердой веры
в то, что придет время, хотя может быть
и не скоро, когда потомки наши будут
с удивлением вспоминать, как мы долго
пренебрегали делом воспитания и как
много страдали от этой небрежности.
К.Д. Ушинский

Немецкий педагог и теоретик образования Фридрих Фребель утверждал однажды, что существуют эпохи, когда образование становится центром общественного интереса. Эпоха выдвигает образованию требования, которые именуются вызовами времени. Педагогические ответы на эти вызовы всегда опирались на знание, которое черпалось из философии. Философское знание позволяло образованию уверенно отвечать на вопросы: что собой представляет человек вообще и ребенок в частности? какова сущность человека, природа и его основные свойства? где границы внешнего влияния на эту природу? каковы цели этого влияния? Эти ответы задавали содержание многих функциональных элементов образования: кто, чему и как должен учить и воспитывать?

По целому ряду причин философия больше не является в современном обществе источником знаний о картине мира, в рамках которой разворачиваются практики. «Неклассическая ситуация» в самой философии усугубляет это положение. Функция философии транслировать в образование предельную для человека картину мира потеряла тот общекультурный смысл, который она имела до середины прошлого века.

Сегодня педагогика вынуждена реагировать самостоятельно на вторжение массовой культуры в педагогическую реальность. Под педагогической реальностью понимается совокупность явлений объективной, субъективной и трансцендентной реальности, оказывающих определяющее воздействие на развитие и социализацию растущего человека [63]. Педагогическая реальность проявляет себя как отношение между исторически сложившимися представлениями об идеале образования и теоретическим, практическим и духовным опытом человечества по его реализации.

Современная педагогической реальность характеризуется парадигмальным многообразием [там же]. В философии науки под парадигмой понимается совокупность принципов, установок, правил, составляющих специфику мировидения, миропонимания внутри того или иного научного сообщества. Если отнести эту характеристику к педагогическому контексту, то педагогическая парадигма представляет собой совокупность смыслов, ценностей, принципов, установок и правил, определяющих границы существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия [там же]. Обычно преобладающая в данный исторический период педагогическая парадигма задает образец, модель восприятия и объяснения педагогических явлений, а также определяет основания для выбора методов их исследования и преобразования.

Сегодня в отечественном образовании одновременно существуют по меньшей мере три принципиально различных парадигмы – это парадигма традиции, технократическая парадигма и гуманитарная парадигма [там же]. Соотнесение этих педагогических парадигм с господствующими в тот или иной исторический период научными парадигмами обнаруживает следующую закономерность. Каждая из педагогических парадигм в орбите своего внимания имеет лишь те фрагменты объективной, субъективной и

трансцендентной реальности, которые на данный исторический момент были освоены тем или иным субъектом педагогической деятельности. Поэтому, несмотря на широкий исторический спектр вариантов построения педагогической деятельности в границах традиционной, техногенной и гуманитарной парадигм, в отечественной педагогике сегодня практически отсутствуют модели педагогической деятельности, которые содержали бы в себе педагогические ответы на вызовы массовой культуры и могли бы обеспечить подготовку к взаимодействию с этой новой реальностью во всем ее многообразии.

В этой связи можно зафиксировать противоречие между сложившимися в прошлом и господствующими сегодня в российском образовании перечисленными выше педагогическими парадигмами, с одной стороны, и совершенно новыми установками, правилами, мировидением и миропониманием, которое несет с собой современная реальность массовой культуры. Эта реальность имеет ряд принципиальных характеристик, с которыми образование ранее не сталкивалось.

Сущностные характеристики массовой культуры, о которых шла речь выше, ставят перед педагогической наукой проблемы неведомого ранее уровня, связанные с необходимостью педагогической поддержки потребности растущего человека сохранить и актуализировать свое человеческое качество, свою сущность, свою индивидуальность.

В настоящее время для педагогики становится реальным на основе совокупного научного знания прошлых веков составить интегрированное представление о полисистемной организации человека как целостности, где линией интеграции станет его движение к самому себе, к самоосуществлению и самоактуализации [63]. На этом основании, на базе изучения человека как интегрального целого современная педагогика должна выполнить функцию введения ребенка в Человечность. В круг задач педагогики должны быть органично включены задачи построения

целостного контекста понимания природы человека как педагогического феномена, поиска педагогического содержания, путей и инструментов, обеспечивающих реализацию полноты человеческого качества в условиях массовой культуры. В смысловом отношении это задача вытеснения, замещения, преобразования разрушительного, животного, асоциального, агрессивного – внечеловеческого в растущем человеке, в системе его жизнедеятельности, заполнения смысловой пустоты бытия, вызванной влиянием ценностей массовой культуры, смещения доминанты поведения детей в плоскость Человечности [там же].

В рамках этой логики образование может быть понято как специально организованный целенаправленный процесс актуализации смыслов и способов бытия растущего человека, обеспечивающий реализацию полноты человеческого качества, а предмет педагогики – как становление полноты человеческого качества подрастающего поколения в условиях массовой культуры. Эти определения позволяют включить в сферу научно-педагогического рассмотрения все виды профессиональной деятельности, связанные с целенаправленным изменением человеческого качества, и все многообразие процессов, ориентированных на реализацию педагогических замыслов.

Очевидно, что в таком контексте формулировки человеческого качества, появившиеся в разные эпохи и подчеркивающие разные стороны человеческой природы, являются недостаточными, неполными и односторонними, так как они задают параметры прежних социальных отнесений, позволяя работать с частичным, но не целостным человеком. Ведь человек – это экзистенциальное, биологическое, социокультурное, исторически конкретное, духовно активное существо, принадлежащее разным по своей природе системам.

Для характеристики разных граней человеческого качества в современном педагогическом знании обычно используются такие понятия,

как «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность». При всем многообразии существующих определений и трактовок этих понятий есть нечто общее в их традиционном педагогическом толковании. Взаимосвязь и соотношение этих понятий отражаются в категории «человеческое качество», которое проявляется в многообразии индивидуальных форм сущностных проявлений человека, развивающегося к своей целостности, обнаруживая разные грани своего существования. Актуализация человеческого качества, то есть сущности человека, ее проявление вовне в максимальной полноте предстает в педагогическом понимании как «осуществление» [63]. Представления о человеческом качестве выражены в педагогике в контексте воспитательного идеала, представляющего собой высшую цель образования, идеальное представление о человеке, на воспитание, обучение и развитие которого направлены усилия основных социальных субъектов современного общества.

Очевиден в этой связи смысл педагогической деятельности в условиях влияния факторов массовой культуры, центральное назначение которой необходимо искать в поле человеческих смыслов, ориентируясь на получение не столько формального, сколько сугубо человеческого результата, ориентируясь на работу с человеческим качеством. Предлагаемый подход позволяет перевести из философского в педагогический контекст принцип человекосообразности и человекосоразмерности педагогической деятельности. Содержательное наполнение этого принципа зависит от понимания педагогом границ, в рамках которых сохраняется человеческое качество. В пространстве массовой культуры педагогическая деятельность должна от отдельных, количественных характеристик и проявлений человека перейти к осознанному взаимодействию с человеческим качеством, к реализации полноты человеческой сущности.

В отечественной педагогике представление о человеческом качестве нашло воплощение в идеях об уважении чувства собственного достоинства ученика, требовании свободы и самостоятельности их мышления, культивировании потребности к самообразованию. В начале XX века приобретают известность и распространение идеи педагогики свободы. Воззрения Л.Н. Толстого о свободном образовании, мысли Д.И. Писарева о самообразовании, перекликающиеся и находящие подтверждение в культе свободной личности, проповедуемой зарубежными философами и психологами, вызвали к жизни новые направления педагогической деятельности – свободное воспитание (Л.Н. Толстой, Д.И. Писарев, С.Т. Чацкий, А.У. Зеленко, Н.К. Крупская, К.Н. Вентцель, К.Д. Ушинский, Н.И. Кареев, П.Д. Юркевич, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, Ш.А. Амонашвили и др.)

Не отрицая потенциала всех существующих концепций человека для коннотации понятия «человеческое качество», опираясь на идею содержательной универсальности и онтологической обусловленности социальных норм, можно попытаться сформулировать общее представление о критериях, определяющих меру или полноту человеческого качества. В качестве оснований для интерпретации этого понятия нами избраны положения концепции самоактуализации личности А. Маслоу. Этот выбор требует глубокого анализа этого сложного психологического феномена по причине огромного количества фальсификаций и спекуляций вокруг понятия «самоактуализация».

Прежде всего, хотелось бы обратить внимание на часто встречающуюся в последнее время проблему искажения образа человека в учебно-методических материалах, избравших в качестве методологических оснований положения теории самоактуализации А. Маслоу.

Эти искажения возникают по многим причинам [90], но в рамках данной работы хотелось бы остановиться на имеющих место

экстраполяциях логики социального бихевиоризма, упрощениях и схематизации образа человека авторами некоторых учебно-методических изданий при изложении сущности представлений А. Маслоу о внутренней природе человека.

Напомним, что так называемая «третья сила» – гуманистическая психология – дистанцировалась от психоанализа и бихевиоризма благодаря особому видению именно внутренней природы человека, систематизированный взгляд на которую и представил А. Маслоу [85]. Его концепция дает целостное и непротиворечивое видение внутренней природы человека, принципиально отличаясь от представлений как психоанализа и бихевиоризма, так и круга идей, характерных для советской психологии.

Система гуманистических представлений А. Маслоу содержит антиномии идей саморазвития и преформизма, самоактуализации и конформизма, адаптивной и неадаптивной активности личности, самореализации и приспособления внутренней природы и внешне заданного образца человека, внутренней природы (сущности) и «Я» (личности) человека [98].

Внутренняя природа человека понимается А. Маслоу однозначно и непротиворечиво, является инстинктивной, изначальной, данной, естественной, наследственно детерминированной, с высокой мерой сопротивляемости [86]. В эту сущностную внутреннюю природу включаются фундаментальные потребности, способности, таланты, анатомия, физиологическое равновесие или уравновешенность темперамента, предродовые и натальные травмы, а также травмы, полученные новорожденным.

Эта внутренняя сердцевина проявляется в форме естественных склонностей, пристрастий или внутренних убеждений. Внутренняя природа человека представляется самостоятельной субстанцией по

отношению к формирующемуся «Я» (индивидуальной самости или личности) человека. Индивидуальная самость, не являясь внутренней природой человека, представляет собой результат ранней адаптации, складывающейся в первые годы жизни в условиях столкновения внутренней природы человека с внешним (прежде всего социальным) миром.

Методологический анализ учебно-методических изданий показывает, что многие авторы, заявляя представления теории самоактуализации в качестве методологических оснований своих разработок, следуя привычной логике культурно-исторической традиции, отличают материал внутренней природы и саму внутреннюю природу человека. При этом они считают, что внутренняя природа человека, в отличие от материала внутренней природы, складывается в постнатальный период непосредственно под воздействием внешнего окружения, которое отражается в ней и формирует ее по своему образу и подобию, отождествляя, таким образом, внутреннюю природу (внутреннее «Я») и внешнее «Я» (личность) человека. Тем самым, вопреки убеждению А. Маслоу в иноприродности внешнего окружения внутренней природе человека, признают, что внешнее, социальное окружение для человека есть вместе с тем и непременная составляющая его внутреннего «Я», его внутренней природы.

При таком понимании «особая» природа человека увязывается с отсутствием у него какой-либо вообще имманентной природы. При этом признается наличие лишь витального материала этой природы, наличие же внутренней природы человека отвергается, а человек по традиции понимается как соматобиологический материал культурно-исторического развития. Поэтому стоит ли удивляться тому, что при таком многообразии работ, выполненных на заявленном фундаменте из идей гуманистической

психологии в части содержания, форм и методов, новое качество образования отсутствует.

Эти искажения не допустимы и по соображениям практическим. Ведь иллюзии относительно природы человека, сформированные педагогом, выступают препятствиями, ограничивающими процесс самоактуализации самих обучаемых. Эту мысль в свое время выразил еще К. Ясперс, который утверждал, что искаженность образа человека ведет к искаженности самого человека. Ибо образ человека, который мы считаем истинным, сам становится фактором нашей жизни. Он предрешает характер нашего обращения с нами самими и с другими людьми, жизненную настроенность и выбор задач [177].

Преобразующая активность личности – личности, которая «помещена» в мир и сама вмещает в себе этот мир, – ее природная направленность на саморазвитие и созидание, ее личностный потенциал, внутренние ресурсы в той или иной форме представляют собой поле профессиональных интересов различных научных школ современности. Не зря не так давно ушедший в прошлое XX век был единственным во втором тысячелетии, который заставил человечество осознать себя живущим в эпоху «новой психозойской эры» [12, с. 5].

С философской точки зрения понятие «актуализация» (Aktualisierung; от новолат. actualis – «фактически существующий») означает осуществление, переход из состояния возможности (потенции) в состояние действительности [147]. Причем возможность вовсе не означает что-то несуществующее, отсутствие бытия. Содержание возможности представляет собой «то ее свойство, которое <…> воздействует на нас, приводит нас в движение или оставляет в покое, не требуя от нас наличия знаний в форме логических высказываний» [132, с. 81].

Термин «самоактуализация» еще до А. Маслоу был впервые применен в качестве научной категории нейрофизиологом Куртом

Гольдштейном (Голдстейн – Kurt Goldstein), который рассматривал самоактуализацию как базовый процесс, имеющий место в каждом организме [152]. Этот процесс, по Гольдштейну, способен оказывать как негативное, так и положительное воздействие на индивида. Гольдштейн писал, что «Организм стремится как можно полнее актуализировать в мире свои способности, свою «природу» [там же, с. 486].

А. Маслоу определял жизнь самоактуализирующегося человека как усилие, или рывок, когда человек использует все свои способности в полную силу. А. Маслоу возводит самоактуализацию в ранг метапотребностей, то есть духовных потребностей как ценностей высшего порядка. Он подчеркивает, что человек отличается от всех остальных живых существ способностью к ценностной самоактуализации и даже потребностью в ней [84]. Такое активное стремление к раскрытию своих способностей, реализации потенциальных возможностей является, как уже упоминалось, наивысшей человеческой потребностью (метапотребностью), достижение которой может иметь место лишь тогда, когда будут удовлетворены потребности более низкого уровня (дифицитарные потребности). Признаками того, что возникли фрустрации метапотребностей (таких как потребность в совершенстве, справедливости, красоте и истине, то есть когнитивные и эстетические потребности) свидетельствуют метажалобы. Уровень такого недовольства – показатель положительный, поскольку демонстрирует, что все иные потребности удовлетворены. Метапотребности встречаются чаще всего у самоактуализирующихся личностей. Метапотребности, оставаясь неудовлетворенными, вызывают метапатологию – отсутствие ценности, значимости, завершенности в жизни [86].

А. Маслоу замечает, что творческие люди обладают первичной креативностью, связанной с иррациональностью первичных процессов, которая в последующем соединяется со вторичной – базирующейся на

рациональном начале, более избирательной, связанной с вторичными процессами [там же]. Такие люди (обладающие первичной креативностью) склонны вести себя странно и необычно, они захвачены процессом своей деятельности, они нереалистичны, их часто считают недисциплинированными, «ненаучными» в узком понимании этого слова – они чужды и непонятны обывателю. В этом их одиночество, и в этом проявляется противоречивость процесса самоактуализации.

Согласно взглядам К. Роджерса, человек самоактуализируется в борьбе и преодолении препятствий, и часто он сам стремится к этой борьбе [120]. «Было бы совершенно ошибочным полагать, что действия организма в направлении укрепления и роста осуществляются без всяких затруднений <…> точнее было бы сказать, что организм продвигается в этом направлении через борьбу и боль» [там же, с. 449]. При этом значима ориентация на свое видение, в профессиональной, научной деятельности и иных сферах бытия.

К. Роджерс использовал термин «тенденция к актуализации» как стремление к росту и развитию, присущее всем живым организмам, в случае человека называя ее самоактуализацией и определяя как «стремление живого существа к росту, развитию, самостоятельности, самовыражению, активизации всех возможностей своего организма» [там же, с. 447]. «Организм обладает единственной базовой тенденцией или стремлением – актуализироваться, сохраняться и укрепляться. Несмотря на существование множества потребностей и мотивов, все органические и психологические потребности вполне можно свести к этой фундаментальной потребности <…> Мы говорим о тенденции организма к самосохранению – к усвоению пищи, защите перед лицом угрозы <…> Эта тенденция означает самоактуализацию…» [там же]. Самоактуализация не представляет собой нечто статичное, замерзающее в определенной фиксированной точке. Это динамический процесс роста и

самоосуществления, воплощения себя через плоды собственной творческой активности в различных сферах бытия, реализация самостоятельного поиска жизни, полной смысла, сопровождающейся чувством сопричастности миру, при остром и ясном осознании собственной отдельности, неповторимой индивидуальности.

Идея саморазвития, самосовершенствования, не являясь «идеей фикс» о достижении абсолютного идеала, есть показатель личностной зрелости и одновременно условие ее достижения. Человек, которому присуща личностная зрелость, обозначается К. Роджесом как полноценно функционирующий, то есть человек, реализующий свой потенциал и движущийся к полному познанию себя и сферы своих переживаний [120].

К. Роджерс установил пять основных личностных характеристик, общих для полноценно функционирующих людей [152]:

- Открытость переживанию. Главная характеристика полноценно функционирующей личности. Открытость переживанию полярно противоположна беззащитности. Человек, который полностью открыт переживанию, способен слушать себя, чувствовать всю сферу висцеральных, сенсорных, эмоциональных и когнитивных переживаний в себе, не испытывая угрозы. Он тонко осознает свои самые глубокие мысли и чувства, он не пытается подавить их; часто руководствуется ими в своих действиях; и даже действуя не в соответствии с ними, он способен осознать их.

- Экзистенциональный образ жизни. Представляет собой следующую характеристику оптимально функционирующего человека и является тенденцией жить полно и насыщено в каждый момент существования, так чтобы каждое переживание воспринималось как свежее и уникальное, отличное от других и от того, что было ранее.

- Организмическое доверие. Это качество удачно иллюстрируется в контексте принятия решения. Именно в выборе действий,

предпринимаемых в какой-то ситуации, многие люди полагаются в основном на суждения других, на социальные нормы, установленные какой-либо группой или социальным институтом, или ориентируются на свой прошлый опыт.

- Эмпирическая свобода. Этот аспект жизни состоит в том, что человек может свободно жить так, как он хочет и считает нужным, без ограничений и запретов. Субъективная свобода – это чувство личной власти, позволяющей делать выбор и руководить собой.

- Креативность. Творческие люди способны удовлетворять свои собственные глубинные потребности и в то же время стремятся жить конструктивно, используя адаптивные формы поведения.

А.Н. Леонтьев отмечал, что понимание человека возможно в его бытии, во взаимосвязях людей в обществе. Известно, что конкретные формы проявления процесса актуализации могут протекать в виде культурализации, то есть предметно-преобразовательной деятельности, либо в виде персонализации субъекта, предполагающей продолжение им своего бытия в другом [77].

А.В. Петровский и В.А. Петровский творчески развили представления А.Н. Леонтьева о «личностных вкладах». С позиции данных ученых личность может, персонализируясь, продолжать свое существование за пределами самой себя, общения и совместной деятельности в форме инобытия в других людях [109], тем самым вольно или невольно производя своей активностью преобразования в их личностях, внося в них значимый для их жизни личностный вклад. Данные авторы указывали на то, что «сущность этой идеальной представленности в других людях, этих “вкладов” – в трех реальных смысловых преобразованиях, действенных изменениях интеллектуальной, потребностной сфер личности другого человека, которые производит деятельность другого человека или его участие в

совместной деятельности» [там же, с. 47]. Далее А.В. Петровский и В.А. Петровский пишут: «Инобытие индивида в других людях – это не статичный отпечаток. Речь идет об активном процессе, о своего рода "продолжении себя в другом". Здесь схватывается важнейшая особенность личности (если она действительно личность) обрести вторую жизнь в других людях» [там же]. Личностные вклады совершаются посредством активности, определяемой как деяние личности, имеющее непреднамеренный изначально характер. Посредством деяний происходит самоосуществление личности в ходе ее жизненного пути. В деяниях также притворяются «личностные вклады» в социально-исторический образ жизни [109].

Д.А. Леонтьев отмечает, что самоактуализирующаяся личность прибегает к объектам действительности не как к средствам, а как к целям, то есть переживаниям-целям, ценностям-целям, людям как целям [78]. Он утверждает, что человеку свойственна направленность вовне, на что-то, что является не только объективной ценностью бытия, а также в равной степени и личным достоянием, частью самой самоактуализирующейся личности [там же].

Э. Фромм видел возможность самоактуализации в сотрудничестве с другими людьми, в сопричастности в процессе совместной деятельности к другим. Благополучие мира, согласно убеждениям этого автора, зависит от появления человека, способного выйти из «архаических связей крови и земли», чувствовать себя «сыном человеческим, гражданином мира, преданным скорее всему человеческому роду и жизни, нежели любой из их частей», от появления человека, «любящего свою страну потому, что он любит все человечество», человека, чьи взгляды «не искажены преданностью своему племени» [155, с. 372].

Согласно положениям Э. Фромма, развитие человека представляет собой «процесс постоянного рождения, постоянного пробуждения»

[там же, с. 370]. Он убежден, что творчество наполняет жизнь человека смыслом, что оно позволяет ему по-настоящему радоваться и быть многим, пусть и не владея многим из того, что составляет череду материальных ценностей, зато остро чувствуя причастность целому миру. По мнению исследователя, внешний мир становится для человека реальным лишь тогда, когда он посредством своих сил вступает в отношения с предметным миром; а в действительности только «любовь» учит человека по-настоящему поверить, наконец, в реальность объективного мира [там же].

А. Адлер отмечал, что здоровый, нормальный человек – это «человек, который живет в обществе и в своем образе жизни столь хорошо адаптирован, что, хочет он того или нет, общество извлекает определенную выгоду из его деятельности <…> у него достаточно энергии и смелости, чтобы открыто встречать проблемы и трудности, с которыми он сталкивается в своей жизни» [3, с. 100].

А. Лангле выдвинул оптимистичное утверждение, что для человека вполне реально выделяться из толпы и жить без страха одиночества. В статье «Грандиозное одиночество…» он пишет: «установка открытости по отношению к себе – своим чувствам, мыслям страхам и радостям, своей тоске и своей боли – закладывает основу аутентичности. В итоге человек может находиться в сообществе, не подвергаясь риску раствориться в общей массе, и вместе с тем жить без страха одиночества – потому что у него достаточно внутреннего пространства, чтобы быть способным “оставаться с самим собой”» [76, с. 47].

Рассмотренные в первом параграфе сущность, свойства и функции массовой культуры презентуют ее как обязательный атрибут системы образования. Ее основные субъекты – образовательные организации, педагоги, родители и обучающиеся, реализуемые ими виды деятельности и

возникающие между ними отношения – интегрируются в понятии «педагогический процесс».

Педагогический процесс – одна из важнейших, основополагающих категорий педагогической науки. Под педагогическим процессом понимается специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Педагоги и воспитанники как субъекты деятельности являются главными компонентами педагогического процеса. Взаимодействие субъектов педагогического процесса своей конечной целью имеет присвоение обучающимися опыта, накопленного человечеством во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально организованных условиях, при помощи разнообразных педагогических средств и при наличии материальной базы. Таким образом, содержание образования и педагогические средства – еще два компонента педагогического процесса. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть сущностная характеристика педагогического процеса, протекающего в любой педагогической системе.

Системообразующим элементом педагогического процесаа выступает его цель, представляющая собой сложное многоуровневое явление. Цель внутренне присуща педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде как в средствах, так и в деятельности педагогов и воспитанников. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации. Педагогическая система организуется ориентацией на цели воспитания. Для их осуществления она всецело подчиняется целям образования. Структурными элементами педагогического процесса являются методы педагогической деятельности, приемы, средства коммуникативного воздействия, организационные

формы и т.п. Они так же, как цель, имманентны динамической системе «педагог-воспитанник».

Педагогический процесс имеет определенную структуру. Структура – это расположение элементов в системе, а так же связи между ними. Педагогический процесс представляет собой способ организации воспитательных отношений, который заключается в целенаправленном отборе и использовании факторов развития участников данного процесса. Педагогический процесс создает педагог. Любой педагогический процесс, независимо от того, какой педагог его организует, будет иметь одинаковую структуру: цель, принципы, содержание, методы, средства, формы.

Н.В. Кузьминой была разработана общая теория функционирования педагогических систем, методология системно структурного подхода к педагогическим явлениям. Реализуя целостный подход к анализу педагогической деятельности, Н.В. Кузьминой удалось дать всестороннюю психолого – педагогическую характеристику труда педагога, определить подходы к исследованию его педагогических способностей и профессионального мастерства [16]. Согласно Н.В. Кузьминой, педагогический процесс состоит из пяти элементов: 1) цель обучения; 2) содержания учебной информации; 3) средства педагогической коммуникации (методы, приемы, средства обучения); 4) педагог; 5) ученик.

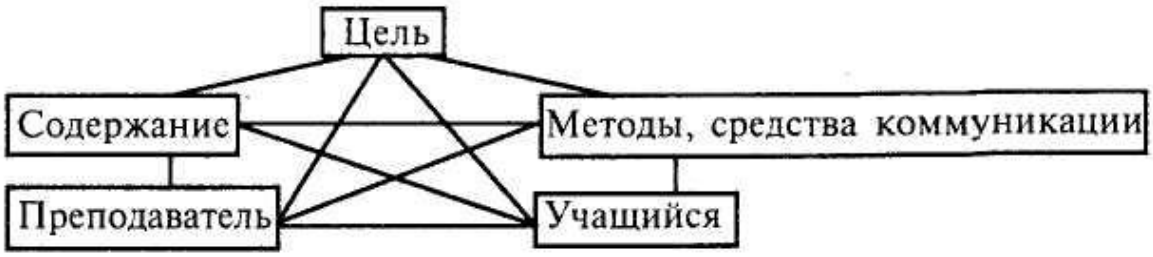

Рисунок 2. Педагогическая система (по Н.В. Кузьминой)

Цель должна отражать конкретный результат, к которому стремятся педагог и ученики. Принципы предназначены для определения основных

направлений достижения цели. Содержание – это та часть опыта еловечества, которая передается обучающимся в соответствии с поставленной целью и выбранными принципами. Метод – это действия, которые выполняют педагог и учащийся. С их помощью ученики получают тот опыт, который определен содержанием. Средства – это способы работы педагога и обучающихся с содержанием, которые используются в единстве с методами. Формы организации педагогического процесаа придают ему логическую завершенность.

Массовая культура, воздействуя на обучающихся, порождает многочисленные препятствия на пути их самоактуализации. Это обстоятельство предъявляет особые требования к педагогической деятельности в этих условиях. Нам представляется, что этим требованиям в наибольшей степени соответствует направление в педагогике, известное под названием «педагогическая поддержка».

Педагогика поддержки – общее понятие для тех направлений в педагогике и образовании, которые признают приоритеты саморазвития ребенка, ставя их выше задач его обучения, которые должны базироваться на понимании особенностей роста ребенка. Она старается раскрыть особенности и условия понимания внутреннего роста и поведения ребенка и смыслов взаимодействия с ним педагога [74].

В истории педагогики вопросы, так или иначе касающиеся педагогической поддержки, рассматривались в работах Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Дж. Локка, К.Д. Ушинского, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Л. Соловейчика, О.С. Газмана, Ш.А. Амонашвили, В.П. Бедерхановой и др.

И.В. Костерина и Т.А. Власова пришли к выводу, что педагоги-гуманисты нарабатывали теоретические основы для понимания педагогической поддержки как создания условий, при которых

обучающийся относится к собственной жизни как целостному целенаправленному осмысленному процессу [71].

В результате признания в рамках педагогического дискурса понимания новаторского характера и социального значения педагогической поддержки термин перешел в статус педагогической категории. Тем самым педагогическая поддержка признана базовым понятием, определяющим характерные явления и обстоятельства практики педагога, комплекс свойств и причинно-следственных связей, присущих педагогической деятельности [73]. Последнее привело к оформлению концепции педагогической поддержки. Трактовке и объяснению как конструктивного принципа особого направления педагогической деятельности были посвящены работы О.С. Газмана [16].

Фундамент концепции строится на характеристике задач педагогической поддержки:

- непосредственная область поддержки – обнаружение и работа с проблемами ребенка;

- ближайшее пространство поддержки – работа, направленная на формирование у ребенка осознания собственной суверенности, способности к самостоятельной практике;

- перспективная область поддержки – организация условий, способствующих самостоятельному развитию ребенка.

О.С. Газман переосмыслил гуманистическую концепцию воспитания, основанную на восприятии ребенка как самоцельной экзистенциальной сущности, признании за ним права на собственное мировоззрение и, как следствие, на индивидуальный образ жизни, самоопределение и самореализацию. Он разделял представление о единстве в человеческом индивиде биологического, социального и экзистенциального начал. Экзистенциальность понимается как способность существовать независимо, суверенные взаимоотношения с окружающим миром,

основанные на принимаемых им самостоятельных решениях, формирующих его собственный жизненный путь (принимая во внимание социобиологическую детерминацию, однако не ограничиваясь ее рамками) [73]. Развиваясь в среде поддержки и заботы, ребенок становится частью более «высоких слоев» культурного и нравственного взаимодействия и сотрудничества со взрослыми. В этом смысле педагогическая поддержка выступает как система теоретических построений и практических методов, направленных на воспитание у ребенка «свободоспособности» [5].

В рамках теории педагогической поддержки ребенок предстает уникальной духовной «самостью». Он не становится индивидуальностью в результате своего развития и воспитания (индивидуальной возможностью), а является индивидуальностью уже сейчас (индивидуальной действительностью) [там же]. Таким образом педагогическая поддержка уходит от восприятия человека как объекта воспитания, признавая ребенка субъектом свободного самосознания. При этом на первый план выходит цель помочь ребенку в реализации его свободной деятельности (самодеятельности), свободного поведения (жизнедеятельности) [16].

Согласно «педагогике свободы», педагогический процесс – это не субъект-объектные отношения, а взаимодействие на равных, по принципу субъект-субъектного партнерства, основанного на обмене личностными смыслами и опытом в условиях обоюдной выгоды [5]. Образование личности в этом смысле – это процесс самостоятельного индивидуального саморазвития. Давая определение «педагогике свободы», О.С. Газман коннотирует ее сущность понятием «индивидуализация» [там же].

Индивидуализация представляет собой взаимодействие взрослого и ученика, направленное на укрепление уникальных, исключительных, самостийных особенностей индивида, того, что он унаследовал от

природы или приобрел в результате личного опыта [5]. Основные черты индивидуализации [16]:

- изменяющаяся под уникальные единичные условия каждого отдельно взятого ребенка помощь в удовлетворении первичных базовых потребностей;

- формирование среды, в которой ребенок сможет как можно свободнее реализовать свои наследственные, присущие именно ему, способности: физические, умственные, эмоциональные;

- поддержка человека в автономном духовном самостроительстве, в творческом самовоплощении.

Педагогическая поддержка сфокусирована на сотрудничестве с ребенком в процессе его саморазвития. Предметом педагогической поддержки выступает выявление совместно с ребенком его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [5]. Своей целью педагогическая поддержка ставит формирование среды, в которой созданы условия для проявления ребенком активности в самостоятельном поиске решений собственных проблем.

Необходимо отметить, что педагогическая поддержка выступает как часть целостной системы образования, наравне с обучением и воспитанием. В системе образования педагогическая поддержка представляет собой практику, цель которой – предупреждение индивидуальных проблем ребенка или своевременная помощь в разрешении таковых проблем. Субъектами такой деятельности при этом выступают профессионалы – сотрудники образовательной организации [16].

С точки зрения практического воплощения в рамках системы образования педагогическая поддержка реализуется прежде всего в форме организационно-педагогических мероприятий, которые отвечают задачам формирования необходимых для самостоятельного развития индивида условий [74]. Речь идет:

- о педагогической практике, направленной на содействие обучающимся в работе над жизненными образовательными проблемами, саморазвитии (И.Д. Фрумин);

- о мероприятиях, задача которых обнаружить склонности, амбиции и интересы детей, направленные на выявление и поддержку таковых, самореализацию (И.С. Якиманская);

- о профессиональной работе наставников, направленной на предупреждение особенных, уникальных для каждого ребенка проблем физического или психического характера, трудностей в общении или обучении, проблем выбора своего места в жизни, выбора профессии и своевременного содействия в решении таких проблем (Т.В. Фролова);

- о формировании комплекса механизмов, призванных помочь в самостоятельном становлении разносторонней творческой личности, и соответствующей внешней среды, которая строится на принципе гуманизма и личностной ориентированности деятельности педагога (И.А. Смотрова);

- о комплексе мер, предпринимаемых педагогом для стимуляции личностного роста индивида, составными элементами которого являются содействие детям и взрослым (учителям, членам семьи) в работе над социальными, психологическими и личностными проблемами (Г.Ю. Ульянова).

Помимо этого, педагогическая поддержка находит свое воплощение в качестве комплексного сотрудничества педагога и подопечного, цель

которого – раскрыть и поддержать его индивидуальность. В данном случае можно говорить [5]:

- о взаимном содействии участников процесса воспитания, стимулирующем понимание ребенком самого себя и раскрытие своей индивидуальности, принятие им окружающих и возникновение у ребенка навыков конструктивной социализации. (И.В. Воронкова);

- о методе планирования практики педагога в аспекте его взаимодействия с подопечными, обнаружении действительных или возможных трудностей ученика, их осмыслении и анализе, разработке вместе с ребенком способов разрешения подобных ситуаций (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин);

- о комплексе механизмов, которые поддерживают в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной коммуникативной, трудовой и творческой деятельности (Т.В. Анохина).

Н.Б. Крылова выделяет целый перечень профессиональных норм педагога поддержки [73]:

- ориентированность на индивидуальность ученика;

- готовность к мотивированию обучающихся осмысления своих проблем;

- недопустимость навязывания педагогом своей точки зрения;

- уважение права на выбор, самореализацию и самоактуализацию;

- мотивирование к видению и осознаванию ценности собственных выборов и поступков, а также ценности ответственности.

Условия успешности педагогической поддержки [там же]:

- согласие ребенка на помощь и поддержку;

- приоритет в решении собственных проблем принадлежит самому ребенку;

- совместность, сотрудничество, содействие;

- соблюдение принципа конфиденциальности;

- доброжелательность и безоценочность;

- защита прав и интересов ребенка на всем пространстве его жизни.

Суть идеологии педагогической поддержки заключается в трех компонентах: «проблема», «защита», «самостоятельность» [73]. Связь (последовательность) данных компонентов отражена на рисунке 3.

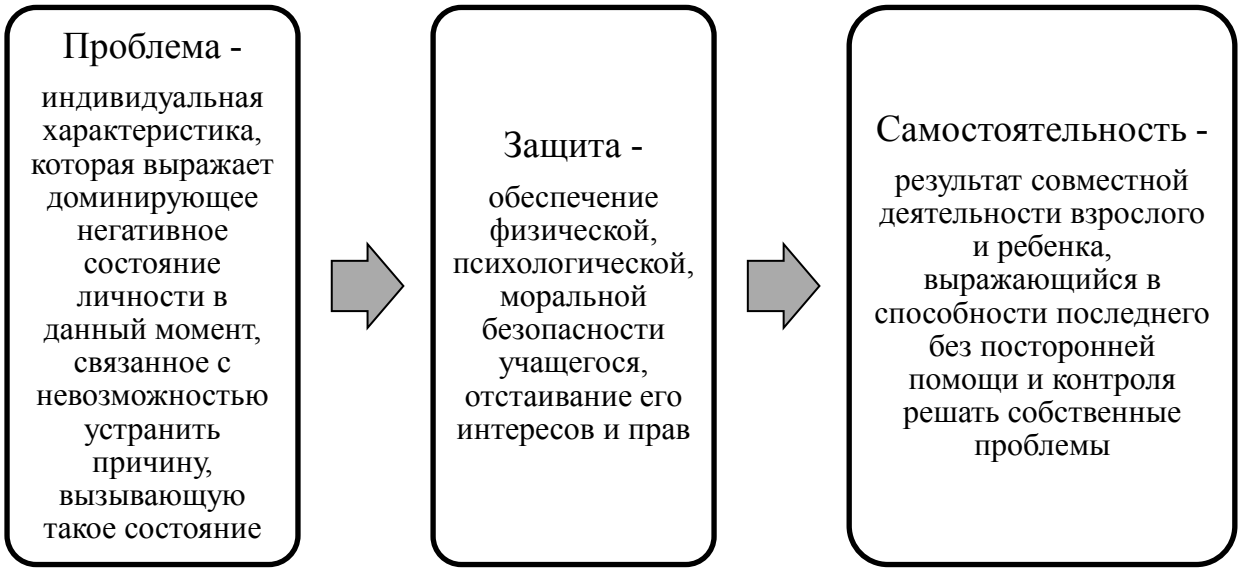

Рисунок 3. Проблема, защита, самостоятельность

Таким образом, смысл педагогической поддержки состоит не только в том, чтобы помочь растущему человеку устранить имеющиеся препятствия, но и в том, чтобы помочь ему овладеть способом обнаружения и решения своих проблем.

Система педагогической поддержки ребенка в условиях влияния факторов массовой культуры представляет собой сложную многоуровневую систему действий, направленных на обеспечение защиты от факторов массовой культуры, препятствующих или затрудняющих самоактуализацию подрастающего поколения.

Можно выделить три основных уровня организации педагогической деятельности, ориентированной на развитие индивидуальности и поддержку самоактуализационных потребностей ребенка в условиях девиантогенного влияния массовой культуры, и, соответственно, три основных направления ее формирования и функционирования – педагогическую защиту, педагогическую помощь и педагогическое сопровождение.

Педагогическая защита представляет собой процесс ограничения, ограждения и отстаивания жизненно важных интересов ребенка в случае возникновения психической опасности, обусловленной факторами массовой культуры.

Педагогическая защита представляет собой систему активных тактик поведения и деятельности педагога в ситуациях, представляющих угрозу жизни, здоровью и психическому состоянию ребенка, когда очевидна необходимость немедленной защиты его права на развитие и личностное достоинство.

Такая форма защиты осуществляется в случаях психического насилия (являющегося следствием информационного манипулирования, характерного для массовой культуры) путем немедленного прекращения негативных действий или остро травмирующих последствий, а также посредством экологического регулирования и организации информационных потоков, воздействующих на ребенка.

Важной составляющей педагогической защиты является определение «меры доступа к информации» лиц определенного возраста и уровня интеллектуального и нравственного развития, то есть определение степени готовности «принять» информацию в субъективное пространство, сделать структурным компонентом личности. Педагогу необходимо определить, что не должен усвоить растущий человек на той или иной

ступени своего развития, а также то, что атрибуты массовой культуры могут ему представить, не нарушая его прав и свобод личности.

Педагогическая помощь является процессом обеспечения становления индивидуальности и самоактуализации личности ребенка и связана с демонстрацией способов и приемов разрешения личностных трудностей, обусловленных воздействием факторов массовой культуры при условии, если ребенок не справляется самостоятельно с трудностями или просит о помощи.

Задачами педагогической помощи являются:

- разработка и последующее экспонирование позитивных способов обработки и оценки явлений в процессе социального взаимодействия (от межличностного общения до массовой коммуникации);

- помощь ребенку в определении аутентичности способа взаимодействия с факторами массовой культуры;

- обучение приемам и технологиям защиты личности ребенка от манипулятивного воздействия;

- помощь в обеспечении права ребенка на свободу выбора в информационно-образовательном пространстве и защита этого права.

Педагогическое сопровождение представляет собой процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности обучающихся в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога.

Задачами педагогического сопровождения выступают:

- изучение и разъяснение механизмов психологических манипуляций;

- развитие у ребенка способности к самоконтролю собственных эмоциональных состояний в процессе общения и коммуникативного воздействия (в том числе с использованием средств массовой коммуникации);

- формирование установки на критический содержательный анализ поступающей информации;

- формирование навыков и умений выявления способов информационного манипулятивного воздействия.

Педагогическая поддержка может осуществляться с помощью самых разнообразных приемов. Виды педагогической поддержки отличаются по степени участия педагога, по времени и длительности их оказания.

Непосредственная педагогическая поддержка ребенка осуществляется педагогом при непосредственном общении с ним с помощью совместного поиска путей выхода из сложившейся затруднительной для ребенка ситуации.

Опережающая педагогическая поддержка состоит в том, что ребенок получает информацию, имеющую отношение к проблеме еще до того, как у него возникла личностная трудность. В момент, когда в его реальной жизни возникла затруднительная ситуация, он уже обладает набором методов и приемов благополучного ее разрешения.

Оперативная педагогическая поддержка оказывается непосредственно в момент возникновения в ней потребности, по запросу ребенка или по внешним признакам надвигающейся опасности психического характера.

Педагогическая поддержка-последействие оказывается после того, как в жизни ребенка произошло событие, способное породить внутриличностную проблему. Она имеет своей целью минимизировать первоначальный стресс и чувство тревожности, уменьшить напряженность, для того чтобы ребенок мог адекватно рассмотреть создавшуюся ситуацию.

Единовременная педагогическая поддержка оказывается в том случае, когда педагог уверен, что ребенок способен сам справиться с проблемой, ему нужен лишь первоначальный импульс.

Пролонгированная педагогическая поддержка используется в том случае, когда ребенок длительное время не может самостоятельно справиться с проблемой, несмотря на его регулярные обращения за помощью ко взрослым, или же если этот процесс длителен по своей сути и требует наблюдения со стороны педагога.

Дискретная педагогическая поддержка оказывается ребенку время от времени – тогда, когда необходимо ее осуществлять порциями, отслеживая и направляя развитие ситуации. В этом случае педагогом используются разнообразные виды и сочетания педагогической деятельности, описанные выше, которые определяются характером затруднений ребенка.

Если рассматривать педагогическую поддержку ребенка в пространстве массовой культуры как процесс, обеспечивающий развитие индивидуальности и самоактуализации ребенка, то, естественно, возникает вопрос о требованиях к педагогу или другому лицу, «поддерживателю», который ее осуществляет, и в первую очередь к его личностно-профессиональной позиции.

Доминантным признаком, который отличает деятельность педагога, направленную на поддержку ребенка в условиях девиантогенного влияния факторов массовой культуры, является его личностно ориентированная позиция, исследованная В.П. Бедерхановой [16].

По ее мнению, личностно ориентированная позиция является разновидностью личностно-профессиональной позиции, в ее основаниях лежит принятие личностью гуманистических ценностей. Ее можно охарактеризовать как субъектную, сотворческую, толерантную, открытую, доверяющую [там же].

Особенности личностно ориентированной позиции педагога могут быть охарактеризованы с точки зрения:

- представлений педагога о ребенке и принятия его как ценности;

- представления педагога о самом себе, его «Я-концепции»;

- собственного самопринятия;

- наличия и приоритета в его структуре гуманистических ценностей, в том числе «самоценности».

Позиция может быть проявлена только через поведение, деятельность, актуализирована в конкретных моделях поведения или технологиях деятельности. Она отражает отношение человека как к самой ситуации, так и к положению, которое он в ней занимает.

Многообразие приемов педагогической поддержки ребенка в условиях массовой культуры зависит также во многом от профессионализма педагога и от его искренней заинтересованности в судьбе ребенка.

4. Культурно – интеллектуальное содержание массовой культуры и механизмы трансляции ее ценностей и смыслов в образовательное пространство

Каждый век, кроме нашего, имел свой
идеал, – святой, герой, джентльмен,
рыцарь, мистик. А то, что предложили
мы, – хорошо приспособленный
человек без проблем – это очень
бледная и сомнительная замена.
А. Маслоу

Для понимания массовой культуры как фактора социализации растущего человека и атрибута педагогической реальности одного лишь описания ее структуры и функций недостаточно. Педагогике важен ответ на вопрос, какие идеи и представления составляют содержательное ядро массовой культуры? Какой социальный и научный опыт, накопленный человечеством, массовая культура признает ценным и транслирует в образовательный процесс? Как это содержание воздействует на процесс социализации обучающихся? Какие механизмы применяются для достижения этих целей? Ведь специфика культурно-интеллектуального содержания массовой культуры в конечном счете определяет характер и направленность ее влияния на всех участников образовательного процесса.

Нам представляется, что содержательным ядром массовой культуры выступают идеи постмодернизма, вульгарного фрейдизма и радикального гедонизма. Именно эти манифесты, транслирумые массовой культурой при помощи глобализации и цифровизации, оставляют след в душе участников образовательных отношений и порождают целый комплекс рисков и противоречий в их развитии.

Постмодерни́зм (фр. postmodernisme – после модернизма) – термин, обозначающий явления в мировой культуре и общественной жизни второй половины XX века [34]. Это понятие также применяется для характеристики постнеклассической философии и ряда направлений в искусстве. Первоначально постмодернизм сформировался в архитектуре, а затем проник в гуманитарную сферу. Постмодернизм вырос из глубин постструктурализма и радикализма Франкфуртской школы [116].

Для постмодернизма характерна определенная научная эклектика и маргинальность, смешение подходов и концепций. В нем отсутствует какая-либо системность и господствует «нестрогое мышление». Декларируется «новая философия», которая отрицает возможность достоверности и объективности. Понятия «справедливость» или «истина» в постмодернизме утрачивают свое первоначальное значение [141].

Постмодернистское мировоззрение является большей частью критическим и негативным. Оно не столько созидает новое знание, сколько провоцирует сомнения в истинности существующего. Постмодернизм заявляет невозможность объективного познания и отрицает в познании критерии достоверности. Им устанавливается «принцип "методологического сомнения" по отношению ко всем истинам, установкам и убеждениям. Прогресс, истина, смысл и порядок объявляются совокупностью идеологем и мифов» [58].

Постмодернизм лишает всякий знак функции отражения действительности [там же]. Дискурсы, понятия и знаки согласно манифестам постмодернистов никакой связи с реальностью не имеют. Представления людей являются лишь сложными семиотическими построениями, не имеющими к реальности никакого отношения. Любая знаковая система функционирует благодаря различиям между ее элементами. Смысл каждого элемента (знака) определяется исключительно в результате его отношения к другому элементу. Исходного, изначального

и внеязыкового смысла элемент не имеет [там же]. Язык функционирует как система бинарных оппозиций – «холодно – горячо», «добро – зло», система, замкнутая на себя, не имеющая прямой связи с окружающей действительностью. Взаимосвязь между знаковыми компонентами языка (означающим) и его концептуальным компонентом (означаемым) произвольна, исторически обусловлена и не абсолютна. Человек живет в мире знаков, им произвольно употребляемых и трактуемых, реальному бытию, таким образом, места не остается [там же].

Любые действия индивида детерминированы текстуальным, культурным составом его «Я». Человек представляет собой совокупность приобретенных моделей поведения и способов восприятия реальности. Человек творит не от своей активности и индивидуальности, а от имени всей громадной и уходящей в глубины веков совокупности текстов.

Постмодернизм упрощает религию и веру в Бога до совокупности текстов, преследующих цель контролировать индивида. Постмодернизм заявляет невозможность существования автономного, суверенного индивида. Творчество, по мнению постмодернистов, есть скрытое цитирование, пересказ или рекомбинация уже написанного [140].

Постмодернизм отрицает любой дискурс и признает относительность любых ценностей. Для постмодернизма характерен скепсис в отношении возможностей науки познать истину, выпячивание роли неявного знания и убеждение в принципиальной неустранимости субъекта из результатов научного познания [58].

Постмодернизм утверждает конвенциональность договорного характера норм, принципов и ценностей и отрицает априорность норм [59]. Для него характерен так называемый recognition – предельная открытость, готовность к диалогу с любыми культурами, структурами, формами и нормами. Идеал постмодернизма – хаос, как состояние неупорядоченности, состояние актуальных возможностей. Всякое подобие

порядка требует немедленного разрушения – отказа от смысла при помощи изменения основного значения понятий, которыми проникнута вся культура [30].

«Вечные ценности» постмодернизмом в целом отрицаются. Тем не менее они признаются «точками отсчета» или «пунктами отправления» в построении человеком своей личной программы выхода за пределы существующих традиционных представлений. Эта программа должна помочь человеку прервать отчуждение с реальностью, постигнуть истинный смысл «вечных ценностей» через осознание настоящего смысла своего существования [34]. Человек должен начать самореализацию, опираясь на свои подлинные индивидуальные принципы и смыслы, рожденные личным жизненным опытом и основанные на настоящих законах физического и духовного развития [там же].

Согласно манифестам постмодернизма достоинство жизни человека состоит в том, чтобы эффективно мыслить и освобождаться от социальной и исторической обусловленности, творить из себя произведение искусства. Работу над собой человек должен вести при помощи особых практик – «техник себя», определяющих его мысли, его чувства, его моральное поведение [29].

В позиции постмодернистов отчетливо виден протагоровский принцип «человек есть мера всех вещей». Протагор утверждал, что нет и не может быть внешних по отношению к человеку требований и критериев, каждый прав в меру своей успешности [118]. Критика этого принципа представлена в философии Сократа, который учил, что человек есть существо, должное развивать в себе разумное начало [125]. Только так человек может реализовать свою человечность. Протагоровское определение лишает вопрос о человеческой онтологии смысла, так как нет ничего, через что могла бы быть определена природа человека и раскрыта его сущность. И, наоборот, все в природе может быть определено через

человека. Сам же человек определяем только через самого себя – меру всех вещей. Это логический тупик, делающий невозможным познание. Если человек реально существует, то должно быть нечто, что делает человека тем, что он есть [там же]. Онтология человека, его сущность представляет собой явления Логоса и проявляется в духовно-нравственной и интеллектуальной деятельности. Сферой, в которой эта активность может быть выражена, по утверждению Аристотеля, должны стать отношения человека с окружающими [там же]. Этот подход впоследствии нашел максимальное воплощение в стоицизме и христианской философии.

Согласно представлениям постмодернистов, исторически нормирование сексуальности осуществлялось посредством насильственного разделения нормы и патологии [158]. Любой период истории имеет так называемую эпистему – общее смысловое поле, состоящее из совокупности различных типов знания. Эпистема определяет критерии истинного и ложного, нормального и патологического, правильного и неправильного. Эпистемы содержат знания, которые определяют право оказывать определяющее воздействие (путем нормирования) на поведение людей [там же]. Критерии определяют эпистемы, поэтому они относительны и субъективны. Поэтому то что определяется господствующей эпистемой как девиация, по сути является репрессией. Настоящая реальность заключена в сексуальности – подлинной и стремящейся всегда к удовлетворению [там же]. Постмодернизм манифестирует культ наслаждения, эстетику особых чувственных переживаний. По сути, постмодернисты реанимируют философию гедонизма, придавая ей особую степень – радикального гедонизма [44].

Знание для постмодернизма представляет собой интерпретацию, которая задается позицией носителя этого знания. Наука, таким образом, является всего лишь «частным мнением частного лица», набором текстов,

не имеющих к отражению реальности никакого отношения. Поэтому любой человек, вступающий в тот или иной дискурс, имеет право задавать собственную интерпретацию того или иного «нарратива». Главное, чтобы эта интерпретация не противоречила конвенциональности этого дискурса. Истины нет, есть множество интерпретаций, каждая из которых имеет право быть истиной [56].

Именно постмодернизм оказал определяющее воздействие на гуманитарное научное знание. Тезис постмодернистов об ограниченности возможностей науки для понимая реальности, ее искусственности и догматизме, породил ренессанс релятивизма в оценках и выводах исследователей. Постмодернизм отрицает исторически и культурно сложившееся различение высокого и низкого, допустимого и запрещенного, нравственного и аморального. По мнению И.П. Ильина, постмодернистский взгляд на мир характеризуется убеждением, что любая попытка сконструировать модель мира – как бы она ни оговаривалась или ограничивалась эпистемологическими сомнениями – бессмысленна [56].

Формат монографии не позволяет описать влияние постмодернизма на все области современного гуманитарного знания. Поэтому в работе мы ограничимся теми гуманитарными сферами, которые так или иначе имеют непосредственное отношение к участникам образовательных отношений. Речь идет о таких сферах, как литература и психология.

Прежде всего, необходимо отметить колоссальное влияние идей постмодернизма на психологию. Интерпретация фрейдовских идей пансексуализма в работах психологов постмодернистского периода привела к утверждениям о том, что человеческое «Я» не является цельной реальностью, а представляет собой конструкцию из многочисленных и противоречивых бессознательных импульсов, символов, образов и архетипов [56]. Высшие человеческие потребности, по мнению

постмодернистов, являются всего лишь невротическим образованием, цепями творчества и саморазвития.

Эти непростые для понимания обычного человека представления, проникнув в массы, привели к формированию убеждения, что каждый человек есть то, что он думает о себе. Опираясь на идеи пансексуализма, постмодернисты отменили традиционные представления о сексуальной норме. Эти изменения породили культ сексуальной раскрепощенности. Фрейдовский призыв освободить «Эго» от репрессий «Супер-Эго» был услышан массами (при активном содействии постмодернистской литературы и искусства) как сигнал для разрушения всех табу в сфере сексуального поведения [там же].

Еще большее влияние постмодернизм оказал на литературу. Именно она стала главным «провайдером» идей и установок постмодернизма в массовое сознание. Передовым отрядом, призванным начать вторжение, стала развлекательная литература для так называемого легкого чтения – детективные, шпионские, научно-фантастические, приключенческо-авантюрные, сентиментально-мещанские жанры [56]. Основным приемом такой литературы является создание вульгарной одномерной картины действительности, соответствующей представлению обывателя. Такая литература не предполагает обращение к высшим духовным потребностям человека, воспитанию нравственности и эстетического чувства читателя. Ее цель – развлечение и потакание вкусу среднестатистического человека, очень далекого от высоких художественно-эстетических и нравственных образцов [там же].

Очень точно подмечает специфику постмодернистской литературы Т.А. Хагуров [162]. По его мнению, постмодернистская литература «карнавализирует повествование», делает его «многослойным» и открытым для различных интерпретаций. При этом постмодернистские тексты, как правило, имеют претензию на выраженный философский и

воспитательный характер [56]. По мнению Т.А. Хагурова, постмодернисткая литература способствует снижению планки культуры мышления и ломает нормативные барьеры массового сознания [162]. Происходит литературное торжество зла: «В литературе, некогда пахнувшей полевыми цветами и сеном, возникают новые запахи – это вонь. Все смердит: смерть, секс, старость, плохая пища, быт. Начинается особый драйв: быстро растет количество убийств, изнасилований, совращений, абортов, пыток. Отменяется вера в разум, увеличивается роль несчастных случаев, случая вообще. <…> Многие герои либо безумны, либо умственно неполноценны. На место психологической прозы приходит психопатологическая» [49].

Не меньшее влияние постмодернизм оказал и на кинематограф. Шибболетом современного кино является стремление шокировать зрителя любой ценой, придать насилию и разврату особую эстетику. При этом в современном кинематографе присутствуют характерные для постмодернистской литературы приемы – прерванная темпоральность сюжета и беспокоящее зрителя смешение жанров [163].

Идеи постмодернизма неизбежно приводят современного человека к принципам радикального гедонизма. Действительно, если все достигнутое ранее человеческом – суть «гримасы» тоталитарного сознания, то что остается человеку, который принял эти идеи? Очевидно, что фрейдовский «lust principle», культ радикального гедонизма, отказ от запретов и предписаний нормативной реальности. Эти культурные интенции постмодернизма получили мощную поддержку в лице индустрии развлечений и комфорта.

Как отмечает Т.А. Хагуров, одним из результатов распространения радикального гедонизма является эскалация стимулов для удовлетворения потребности в удовольствии. Эту мысль исследователь иллюстрирует формулировкой из классической психофизиологии: «интенсивность

раздражения, вызываемого сенсорным импульсом, неуклонно снижается при многократном повторении, в силу адаптации сенсорного аппарата к данному типу раздражителя» [167].

Т.Н. Давыдов обращает внимание на то, что у принципа удовольствия есть один существенный недостаток – скука. Она возникает всякий раз при неумеренном повторении одного и того же, пусть даже самого возбуждаемого, удовольствия. И чтобы противостоять ей, необходимо «взбадривать» его с помощью извращения, сообщающего ему «оргиастичность» [58].

Т.А. Хагуров справедливо отмечает, что этот эффект отчетливо виден в современных произведениях постмодернистской литературы и кинематографа. Эротические сцены становятся все более откровенными, драки – все более реалистичными и жестокими.

Еще одной тенденцией современной постмодернистской культуры, по мнению Т.А. Хагурова, является «исчерпание сексуального дискурса» [20]. Этот термин и его описание исследователь заимствует у Ж. Бодрийяра, который справедливо считает, что природа сексуального требует ограничения, поэтому освобождение сексуальности является началом ее конца [там же]. Сексуальное влечение без запретов является непривлекательным. Выпущенная на свободу сексуальность, без ограничений и табу, экспонируемая в эротических образах и символах массовой индустрии развлечений, представляет собой «симулякр». Результатом этого является угасание сексуального влечения, его инверсия, ослабление витальности, смешение мужского и женского, исчезновение соблазна, замещение естественности желания потребительской искусственностью запроса. Наслаждение, по мнению Ж. Бодрийяра, приняло облик насущной потребности и фундаментального права. Младшее в семействе человеческих прав, оно быстро обрело достоинство категорического императива. Однако, когда желание переходит в

неистовство безудержной сексуальной активности, желание почти бесследно исчезает в запросе [23].

По мнению Т.А. Хагурова, «эпатажный гедонизм "горячего" типа (hot) сменяется "холодным" гедонизмом (cool). Апологетика бессознательного дионисийского начала, занимая достаточно прочные позиции в массовом искусстве, заметно теснится "просвещенным" эпикурейским культом "разумного наслаждения"» [162].

Одной из ключевых особенностей современного мира является значительное повышение в нем роли информационных процессов. Информация превращается в ведущий фактор, определяющий смену человеческого мировоззрения в третьем тысячелетии. Очевидно, что современное общество движется к качественно иной форме своего существования – информатизированному обществу и в более широком контексте – к информационной цивилизации, в которой категория «информация» имеет онтологический статус. Выразительна в этом смысле метафора А. Тоффлера о том, что мир постепенно формируется тремя волнами технологических инноваций, которые, как высокий прилив, нельзя остановить. Первой волной была сельскохозяйственная революция, второй – промышленная. Теперь надвигается третья волна – информационная революция, которая предвещает новый образ жизни [137].

«Третья волна», по мнению Тоффлера, ведет к возникновению общества с новыми ресурсами, новыми методами производства, иными формами семьи и новым кодексом поведения и жизни. Данная точка зрения, несмотря на имеющиеся различия в понятийном аппарате и подходах, присутствует в той или иной форме в работах Д. Белла, Ж. Бодрийяра, М. Постера, М. Пиор, Ч. Сейбла, Л. Хиршхорна, М. Кастеллса, Г. Шиллера, Д. Харви, Ю. Хабермаса, Н. Гарнэма, Й. Масуды, С. Лэша, Д. Урри, С. Брамана.

В интегрированном виде сущностные характеристики общества, в котором главенствует информация, разработаны Ф. Уэбстером [143], который рассматривает происходящие в обществе изменения не только через призму становления информации как ресурса инноваций, но и комплексно, интегрируя изменения в технологической, экономической, профессиональной, пространственной и культурной сферах.

Проблема взаимодействия человека и информатизированного общества является важной и для педагогической отрасли научного знания. Подтверждением тому служит огромное количество прекрасно выполненных исследований, предметная область которых находится в плоскости изучения роли информационного продукта в содержании образования, влияния информационных технологий на развитие представлений о принципах обучения и воспитания, поиска возможности использования информационных технологий в целях оптимизации процесса обучения, разработки методик освоения человеком реальности в ходе непрерывного образования. Необходимо отметить, что основное внимание исследователей при рассмотрении взаимодействия образования и информации, как правило, сосредоточено на позитивном влиянии информатизации на развитие и социализацию личности ребенка. На этом фоне в последнее время заметны исследования иной направленности, проблематика которых связана с постановкой в педагогической среде вопроса о негативном информационно-психологическом воздействии на ребенка.

Одной из тенденций современности является массовый переход от физических, аналоговых и статичных носителей информации к цифровым, мобильным, виртуальным и персональным форматам. Термин «цифровизация» (англ. digitalization) переводится как «оцифровывание» или «приведение в цифровую форму». Цифровизация позволяет транслировать на огромные расстояния, на любые дисперсные аудитории

любые объемы информации любой социокультурной направленности. Ключевыми характеристиками цифровизации являются [187]:

1) перевод информации из физических, аналоговых и статичных носителей в цифровые, мобильные, виртуальные и персональные форматы;

2) переход от сложных технологий к простым и управляемым;

3) переход от вертикальной, иерархичной организации коммуникации к горизонтальной, сетевой структуре и гетерогенному мировому сообществу.

Цифровизация изменила характер межкультурной коммуникации. Сегодня для организации коммуникационного акта уже не требуется физическое присутствие в общей географической точке субъектов коммуникации. Информацию можно передавать как на большую неоднородную аудиторию, так на определенные группы потребителей информации, получая обратную связь, многократно изменяя и дополняя первоначальную информацию.

Цифровизация позволяет транслировать артефакты массовой культуры неограниченному количеству реципиентов. Интернет и социальные сети принципиально меняют парадигмы потребления информации. Цифровизация порождает цифровую культуру, которая является качественно новым явлением – «третьей природой», следующей за естественной средой обитания и «миром вещей» [14]. Современный человек проводитв этом виртуальном пространстве значительную часть своей жизни, обретая там новое информационное бытие. Реальность, не связанная с этим инфобытием, уступает место виртуальной реальности.

Цифровизация не обошла стороной и образование. В российском образовании термин «цифровизация» коннотирует с понятием «информатизация». Субъекты современного образовательного процесса включены в цифровую среду, являются ее активными участниками. Ее характеристиками, по мнению Г. Дженкинса, являются [181, с. 37]:

- практически полное отсутствие препятствий для самовыражения и активности;

- поддержка участников цифровой среды в их стремлении создавать и распространять продукты своей деятельности;

- неформальное менторство со стороны опытных участников цифровой среды в отношении «новичков»;

- уверенность участников в ценности и особой важности своего культурного вклада;

- чувство социальной связи у членов цифрового сообщества.

Помимо общей привлекательности и понятности артефактов массовой культуры для подрастающего поколения, цифровизация делает процесс освоения этих ценностей и практик простым и понятным для детей и подростков. Партисипационность цифровой культуры позволяет детям и подросткам из потребителей артефактов становиться их производителями. Они могут формировать группы и кластеры в соответствии со своими личными интересам, обмениваться идеями, дополнять и создавать новые артефакты массовой культуры.

Современные медийные платформы позволяют участникам образовательных отношений потреблять информацию в виде аудио-, видео- и фотоконтента. Пользователи имеют доступ к инструментам для архивации, комментирования, присвоения и рециркуляции контента [182]. Конвергенция позволяет распространять информацию не классическим способом «сверху вниз», а по схеме «снизу вверх». Первоначальная информация, полученная из источника, может быть изменена в соответствии с желаниями и уровнем культуры пользователей. Массовая аудитория может быть разделена на атомизированные кластеры, состоящие из индивидуальностей, порождающих и транслирующих свои собственные культурные коды [124].

Цифровизация также обеспечивает процесс доступа к артефактам «высокой культуры». Цифровая плоскость позволяет адаптировать эти артефакты до уровня восприятия среднестатистического человека, помещая культурные артефакты элитной культуры в расширенную контекстуальную среду большинства. Цифровая среда позволяет узнавать контекстуальное обрамление артефакта и распространить этот контекстуальный набор на широкую аудиторию, в буквальном смысле профанизируя элитную культуру до уровня массовой культуры [там же].

Массовая культура сегодня проникла практически во все сферы жизни современного общества и фактически сформировала единое социокультурное пространство. Согласно классификации А.Я. Флиера, проникновение идеологии массовой культуры осуществляется через следующие сферы общественной жизни [148]:

- индустрия «субкультуры детства», преследующая цели явной или закамуфлированной стандартизации содержания и форм воспитания детей, внедрения в их сознание унифицированных форм и навыков социальной и личной культуры, идеологически ориентированных миропредставлений, закладывающих основы базовых ценностных установок, составляющих содержательное ядро массовой культуры;

- массовая школа, тесно коррелирующая с установками «субкультуры детства», транслирующая обучающимся представления ученых, философские и религиозные идеи об окружающем мире, исторический социокультурный опыт коллективной жизнедеятельности людей, ценностные ориентации. Все эти представления, идеи, опыт и ценности пропущены через фильтр определенной (постмодернистской, мультикультурной или гедонистической) идеологии. Стандартизация этой информации осуществляется при помощи типовых программ, которые редуцируют транслируемую информацию к упрощенным формам детского сознания и понимания;

- СМИ (печатные и электронные), транслирующие текущую актуальную информацию, «растолковывающие» рядовому человеку смысл происходящих событий, суждений и поступков деятелей из различных сфер общественной практики и интерпретирующие эту информацию в «нужном» для заказчика ракурсе, то есть фактически манипулирующие сознанием людей и формирующие общественное мнение по тем или иным проблемам в интересах заказчика;

- система национальной (государственной) идеологии и пропаганды и «патриотического» воспитания, контролирующая и формирующая политико-идеологические ориентации населения и его отдельных групп, манипулирующая сознанием людей в интересах правящих элит, обеспечивающая политическую благонадежность и желательное электоральное поведение граждан, «мобилизационную готовность» общества к возможным военным угрозам и политическим потрясениям;

- массовые политические движения (партийные и молодежные организации, манифестации, демонстрации, пропагандистские и выборные кампании), инициируемые правящими или оппозиционными элитами с целью вовлечения в политические акции широких слоев населения;

- массовая социальная мифология: национал-шовинизм и истерический «патриотизм», социальная демагогия, популизм, квазирелигиозные и паранаучные учения и движения, экстрасенсорика, «кумиромания», «шпиономания», «охота на ведьм», провокативные «утечки информации» (слухи, сплетни) – упрощающая сложную систему ценностных ориентацией человека и многообразие оттенков миропонимания до элементарных дуалистичных оппозиций («наши – чужие»), замещающая анализ сложных многофакторных причинно-следственных связей между явлениями и событиями апелляциями к простым объяснениям, партикуляризирующая сознание

(абсолютизирующее единичное и случайное, игнорируя при этом типичное, статистически преобладающее);

- индустрия развлечений и досуга, которая включает в себя массовую музыкальную и художественную культуру (кроме архитектуры), массовые постановочно-зрелищные представления (от спортивно-цирковых до эротических), профессиональный спорт (как зрелище для болельщиков), структуры по проведению организованного развлекательного досуга, различные шоу.

5. Влияние массовой культуры на развитие и социализацию растущего человека: возможные контуры типологии деструктивных социально-антропологических эффектов

Знай, о возлюбленный, что человек был
создан не в насмешку, и не по воле случая,
а чудесным образом, и для великой цели.
Аль-Газали

Как указывалось выше, пониманию влияния массовой культуры на развитие человека посвящено обширное количество работ философов, экономистов, социологов. Однако при всем многообразии и широте проводимых исследований в гуманитарном научном знании сегодня имеется практически только совокупность значимых, но противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития современного человека.

По утверждению Э. Фромма, человеческая природа «не неизменна». Культура не является результатом постоянных человеческих инстинктов. Человек может приспособиться к постоянным изменениям условий своего существования, своего «культурного самовыражения», но в процессе такой адаптации у него вырабатываются определенные ментальные и эмоциональные реакции. «Человек, – отмечает Э. Фромм, – может адаптироваться к рабству, но он реагирует на него снижением своих интеллектуальных и моральных качеств; он может адаптироваться к культуре, проникнуться общим недоверием и враждебностью, но он реагирует на такую адаптацию ослаблением своих сил <...> Человек может адаптироваться к любой культурной системе, но в той мере, в какой эти системы противоречат его природе, у него развиваются ментальные и эмоциональные нарушения, побуждающие его в конце концов к

изменениям этих условий, так как он не может изменить свою природу» [157, с. 167].

Процесс развития человечества связан с формированием различных типов человека. Исторически в науках сложились разные типологии человека. Они выполняют в науке роль смысловых схем, объяснительных моделей, призванных облегчить понимание человеческой природы [113]. Типология предполагает абстрагирование, идеализацию и концентрацию внимания на определенных признаках. Данное упрощение позволяет сконцентрироваться на главных (с предметной точки зрения) свойствах исследуемого явления.

Определенная часть из существующих типологий обращена к сущностным, онтологическим характеристикам человеческой природы: homo sapiens, homo politicus, homo economicus, homo ludens, homo sapientissimus и др. [131].

Другая группа типологий акцентирует внимание на конкретных, эмпирически доказуемых особенностях поведения, мировоззрения и мышления человека, которые связаны с теми или иными конкретно-историческими условиями [62]. Эти типологии ориентированы на познание конкретно-исторического человека, а не человека вообще.

Анализ философских, социологических, культурологических работ показывает, что многие исследователи отмечали деструктивное влияние нарождающейся массовой культуры на развитие человека. Это «последний человек» Ф. Ницше [97]; «мещанин» Д.С. Мережковского [88]; «буржуа» В. Зомбарта [54]; «человек массы» Х. Ортеги-и-Гассета [110]; «одномерный человек» Г. Маркузе [83]; «человек с модусом обладания» Э. Фромма [156]; «человек-манипулятор» Э. Шострома [170]; «новый человек» У. Эко [172]; «раб симулякров» Ж. Бодрийяра [20]; «западоид» А. Зиновьева [53]; «пуерилист» Й. Хейзинга [166]; homo sapientissimus В.А. Кутырева [75]; «человек-потребитель» Т.А. Хагурова [162].

Отмечая различия в подходах, лежащих в основании предложенных авторами антропологических типов, можно выделить инвариантное ядро характеристик человека, ввергнутого в пространство массовой культуры:

- некритичность и несамостоятельность мышления;
- прагматичный и утилитарный характер восприятия реальности;
- инфантильность;
- эмоциональная неустойчивость;
- преобладание эмоционального начала над волевым;
- низкая способность к самоограничению и самоконтролю;
- фрагментарный характер мировоззрения;
- отсутствие убеждений неутилитарного характера;
- игнорирование и отрицание всего, связанного с поиском смысла;
- радикальный гедонизм, императивное стремление к комфорту и наслаждениям;
- эгоизм и эгоцентризм;
- моральная имбецильность;
- обедненные, преимущественно обменные социальные связи;
- прагматизация и эмоциональная обедненность социальных взаимодействий;
- отсутствие способности к сопереживанию и эмпатии;
- безответственный «игровой» характер поведения.

В целом, отмечая корректность выводов исследователей в части описания социально-антропологических эффектов влияния массовой культуры на процесс развития взрослого человека, все же необходимо отметить ограниченность использования этих определений по отношению к детскому возрасту. Предложенные исследователями термины обладают определенной ценностью и эвристичностью для исследования характеристик взрослого человека. Однако они не точны, чтобы принять их как научную дефиницию применительно к детскому возрасту.

Для описания основных тенденций изменения психической сферы подрастающего поколения надежным представляется понятие, в котором было бы выражено согласие с тем, что массовая культура играет определяющую роль в наше время и оказывает влияние на растущего человека, однако присутствовало бы недоверие относительно завершенности изменений и скептицизм по поводу того, что эти изменения непреодолимы.

Это требование обусловлена особым статусом детства в системе современных знаний о человеке. Ведь до сих пор в науке феномен детства не получил окончательного толкования. Единство взглядов наблюдается только в том, что детство – это совершенно особый качественный этап в развитии человека, а ребенок – своеобразный «представитель», «носитель» этого особенного состояния человека [63].

С юридической точки зрения детство – особый правовой статус человека, объективно обусловленный неполнотой его природных и социальных функций и ответственности перед обществом. С социальных позиций это некая конвенционально определенная временная мера [там же]. Общество отводит ее подрастающему человеку для подготовки к реализации всей полноты гражданских прав и обязанностей, гарантируя на этот период заботу об этой подготовке в той мере, в которой оно способно ее обеспечить.

В культурологическом смысле детство представляет специфическое по своему содержанию и функциям пространство, своего рода субкультуру. Во многом она производна от культуры мира взрослых, но достаточно самостоятельна и закрыта. Философско-педагогический взгляд на детство обнаруживает в нем феномен проявления врожденного качества человека в его первоначальной целостности, причастной к истокам бытия [63].

В данном контексте взросление можно рассматривать как своеобразный исход из детства, носящий для человека в какой-то мере трагический характер в связи с утратой целостности восприятия мира. О связи понятия детства с идеей изначального совершенства, вкладывая в определение детства всю интенциональную полноту человеческого качества, замечательно сказал Л.Н. Толстой. Разделяя взгляды Ж.-Ж. Руссо о наличии в ребенке элементов совершенного, неповрежденного человека, он пишет: «Представьте себе совершенный, математически верный, живой, своей силой развивающийся шар. Все части этого шара растут своею, соразмерной другим частям силой. Шар этот есть образец совершенства, но он должен вырасти до положенного ему предела величины среди бесчисленного количества таких же свободно растущих шаров... Задача в том, чтобы довести шары до их величины, сохранивши их первобытную форму <...>» [136, с. 298].

В этой связи, принимая в расчет особый статус детства, его пластичность и выраженную интенцию к человекосообразности, при описании эффектов влияния массовой культуры на растущего человека необходимо использование термина, в котором будет присутствовать вектор готовности к изменениям, незавершенности и интенции к человекосообразности.

Таким термином является термин «модус» (лат. modus – мера, образ, способ). В философии термин обозначает свойство предмета, присущее ему не постоянно, а лишь в некоторых состояниях. Модус отличается от атрибута, который является неотъемлемым свойством предмета, без которого предмет не может ни существовать, ни мыслиться. В формальной логике модусами называют 64 возможные разновидности фигур силлогизма, из которых только 19 дают при соблюдении законов логики правильный вывод [66].

Применительно к проблеме исследования модусом называется формирующаяся в течение определенного времени совокупность характеристик психики, способ существования, вид самоориентации в мире, который влияет на мысли, чувства и поступки ребенка и складывается под влиянием массовой культуры. Эти характеристики определяют возможность и направленность поведения растущего человека.

Классифицировать модус можно по поведенческому и мотивационному основаниям. Поведенческие признаки описывают способы деятельности ребенка. Мотивационные – отношение ребенка к реальности и к своей деятельности.

Поведенческие признаки модуса можно классифицировать по следующим аспектам:

- стратегия деятельности;
- характер восприятия информации;
- способ организации знаний.

Мотивационные признаки имеют следующие аспекты:

- избирательность в отношении определенных сторон предметной действительности (знаки, звуки, цветовые решения, технические устройства);
- повышенное внимание к определенным формам собственной активности;
- повышенная выраженность определенной потребности;
- выраженный интерес к определенным сферам деятельности;
- предпочтение определенного типа информации.

Основаниями, позволяющими осуществить видовую классификацию модусов, являются:

- форма проявления модуса;
- степень проявления в различных видах деятельности;
- возрастные особенности.

По основанию «форма проявления модуса» можно выделить актуальный модус и латентный модус.

Актуальный модус – это психологическая характеристика ребенка с выраженными во многих сферах деятельности поведенческими и мотивационными признаками модуса.

Латентный модус проявляется в завуалированной и атипичной форме, не заметен для окружающих в данный момент времени.

По основанию «степень проявления в различных видах деятельности» можно выделить общий и ограниченный модус.

Общий модус проявляется в широком спектре видов деятельности. Ограниченный модус проявляется в определенных видах и областях деятельности.

Решающим показателем модуса по основанию «возрастные особенности» являются возрастные особенности развития ребенка и темп его психического развития.

Понимание относительности границ между нормой и патологией, характерное для современного гуманитарного знания, привело к широкому использованию понятия «синдром» для характеристики особых и непатологических феноменов психики человека [70]. Л.С. Выготскому принадлежит идея, согласно которой в психологии, как и в медицине, для описания особенностей психики ребенка необходимо использовать не перечень отдельных показателей, а более крупную единицу – «симптомокомлекс». Здесь можно видеть осторожное и деликатное (попытка дистанцировать от медицины) отношение к слову «синдром», которое в традиционном понимании ассоциируется с понятием «болезнь». Это объясняется тем, что исследовательский интерес Л.С. Выготского был связан с изучением развития психики через сравнение нормального и аномального ребенка, где речь шла не о болезни, а о возможности преодоления отклоняющегося онтогенеза [36].

Сегодня в психологии стало возможным говорить о синдромах «нормы» на разных этапах всего онтогенеза [123; 91; 70]. Понятие «личностные синдромы» использует А. Маслоу при изучении самоуважения и защищенности личности [84]. Э. Фромм употребляет термин «синдром роста» [153]. Т. Адорно использует понятие синдрома для описания типов личности [4]. А.Л. Венгер использует понятие синдрома при анализе неблагоприятных вариантов психического развития ребенка, эмоционального выгорания в профессиональной деятельности [33]. Достоянием современной психологии стали описания «синдромов поведения» [8], «синдрома хронической усталости», «синдрома выгорания» [178; 183], «синдрома Дженовезе» [121], «синдрома хронического одиночества» и «синдрома отличника» [48].

Ю.Ф. Поляков определяет «синдром» как «изменение комплекса психических процессов и свойств, возникновение новой структуры, включающей как непосредственные, так и более опосредованные последствия «объемной» перестройки системы психической регуляции, приводящей к трансформации поведения и способов адаптации...» [114, с. 70].

Исследователями синдром характеризуется как перечень особых признаков психических функций или поведения человека. Обычно в этом перечне имеется ключевая характеристика, описаны связи между выявленными признаками и указывается причина (или группа причин), объединяющая признаки в единое целое в качестве детерминирующего психологического механизма [69]. Эта структура категории «синдром» обоснована не только ее содержанием в медицине, но и историей становления синдромного подхода к пониманию феноменов психики, важным этапом которого является созданный А.Р. Лурией нейропсихологический синдром как фундаментальная модель (эталон) для

разработки новых подходов к синдромам, отличным от нейропсихологического [там же].

В данном исследовании понятия «модус» и «синдром» используются близкими по значению. При этом модусы и синдромы не связаны с какой-либо патологией психического функционирования. Основным понятием в работе выступает «модус», а вспомогательным – «синдром». Понятие «синдром» используется по отношению к модусам, имеющим высокую степень сформированности и выраженности и очевидности для окружающих.

Описание всех модусов и синдромов, которые формируются под влиянием массовой культуры у подрастающего поколения в данный момент не представляется возможным по причине продолжающихся исследований. Подробное описание модусов будет представлено в отдельной работе. Ниже абрисом описаны лишь те из них, которые имеют наибольшую степень выраженности и очевидности. Дальнейшие исследования должны дополнить и уточнить этот перечень.

Модус обладания

Понятие «модус обладания» ввел в обиход науки Э. Фромм. Он определил обладание и бытие как два основных способа существования, два разных вида самоорентации и ориентации в мире, два различных структуры характера, преобладание одной из которых определяет все, что человек думает, чувствует и делает [156]. При существовании по принципу обладания отношение к миру выражается в стремлении сделать его объектом владения, стремлении превратить все и всех, в том числе и самого себя, в свою собственность.

Модус обладания формируется под влиянием базовых установок массовой культуры – радикального гедонизма, эгоизма, себялюбия и

алчности, которые с необходимостью порождает данная система, чтобы нормально функционировать [там же]. По мнению Э. Фромма, модус обладания ослабляет ощущение тревоги и беспокойства, поскольку то, чем человек обладает, не может быть у него отобрано. При этом человек вынужден обладать все большим и большим, так как всякое обладание вскоре перестает приносить удовлетворение [там же]. Исследователь указывает, что «стремление иметь» как способ бытия закрывает возможности подлинного бытия, не связанного с обладанием. Это влечет за собой рост социальных патологий в виде депрессий, психических расстройств, самоубийств и т.п.

Модус обладания проявляет себя в самых разнообразных сферах активности.

Обучающиеся с модусом обладания большей частью стремятся лишь заучить учебный материал. При этом содержание занятия не становится частью их собственной системы мышления. Полученную информацию впоследствии они лишь пассивно воспроизводят. Их мышление ригидно, они стремятся получить ответы в виде готовых и стандартизированных продуктов, как правило, не желая (и не умея) прикладывать самостоятельные интеллектуальные усилия для их поиска [154].

Модус обладания проявляется и в характере общения их с окружающими людьми. Общаясь с другими, подростки, ориентированные на обладание, стремятся навязать им свое мнение, поскольку они не способны к изменению своего и «боятся изменения собственного мнения потому, что оно представляет собой один из видов его собственности, и лишиться его – значило бы утратить какую-то часть этой собственности» [154, с. 39].

Очень специфично отношение человека с модусом обладания к власти и любви. Власть по принципу обладания представляет собой обладание и

распоряжение статусом. Любовь по принципу обладания – это стремление лишить объект своей любви свободы и держать его под контролем.

Обучающиеся с модусом обладания убеждены в том, что целью их жизни является счастье, понимаемое как большое число приятно окрашенных чувственных переживаний, как удовлетворение любого желания или субъективной потребности личности. По их убеждению, эгоизм, себялюбие и алчность являются «правильными» качествами человека и ведут к гармонии и миру.

Проявлениями модуса обладания являются:

- иррациональная страсть к покупкам (шопоголизм);
- трудоголизм (в более позднем возрасте);
- демонстративное расточительное потребление (приобретение предметов или благ, превышающих личные потребности) [161];
- семиотизация потребления (переход от потребления вещей к потреблению знаков – товары превращаются в знаки, а потребление – в манипулирование знаками) [22];
- сопроводительное потребление (зависимость от технологических цепочек потребления) [165];
- постоянная неудовлетворенность своим уровнем потребления;
- преобладание отношений обменного типа над личными отношениями [166];
- потребительская изоляция членов семьи («бездомность по-новому») [165].

Обязательными спутниками модуса обладания является ориентация на новые возбудители удовольствия, отказ от экономической рациональности в поведении и переход от разовых актов обладания в плоскость системы потребительских практик, противоречащих индивидуальным потребностям и запросам растущего человека. По мнению Н.Н. Козловой, «стандартная потребительская корзина больше не

ассоциируется с суммой вещей в их материальности. Она представляет собой набор потребительских практик, которые отнюдь не носят материального характера. <…> Темы трат, удовольствия и расточительности («Покупай сейчас, плати потом») заменили пуританские темы сбережения, работы, наследства» [62, с. 74]. Мысли и чувства растущего человека с модусом обладания вращаются вокруг ценностей богатства, власти, статуса и комфорта.

Модус инфантилизации («модус Обломова»)

Для модуса инфантилизации характерно превалирование эмоционально-гедонистического начала личности над рационально-ограничивающим. Модус назван именем Ильи Ильича Обломова, главного героя романа И.А. Гончарова «Обломов». Илья Обломов ведет праздный образ жизни, ничем не занимаясь, кроме размышлений и мечтаний в постели и поедания жирной пищи. Он медленно угасает в бездеятельности и безволии. Больной и рано разбитый инсультом из-за малоподвижного образа жизни, он тихо и незаметно умирает во сне. Об этом состоянии писал В. Зомбарт, утверждавший что «необыкновенное сведение всех духовных процессов к их самым простейшим элементам является полным упрощением душевных явлений – суть, следовательно, род возврата к простым состояниям детской души» [54, с. 151].

В раннем возрасте человеку свойственно проявлять повышенный интерес к большим величинам как ориентирам деятельности. Маленький ребенок чувствителен к быстрому движению, обладает любовью к новизне и испытывает радость от ощущения своей значимости и превосходства над другими. По мере взросления человек изменяется и эти характеристики отходят на второй план, уступая место критическому мышлению, рефлексии и эмпатии. Однако характеристики, свойственные

маленькому ребенку, остаются ключевыми для человека, подвергшемуся влиянию массовой культуры. Растущему человеку с модусом Обломова свойственно чрезмерное восхищение и одержимое стремление к размерам, стоимости, количеству. Он чувствителен к размерам и разнообразию «картин» жизни, яркости их фасада и мозаичности. Его жизнь невротично подчинена «трендам», «топам и рейтингам», «показам» и «модным тенденциям».

Мышление растущего человека с модусом инфантилизации некритично и несамостоятельно. Массмедиа предлагает ему эмоционально простые и чувственно-приятные образы, которые не требуют критичного осмысления. Сознание ребенка, сформированное под влиянием этих обстоятельств, оказавшись в затруднительной ситуации, где необходим критический анализ и самостоятельное решение, интуитивно ищет готовый ответ в виде подсказки-наставления [162].

По мнению А.А. Остапенко [103; 104; 105; 106; 107], в погоне за продуктами массовой культуры для современных подростков наиболее актуальными стали интенсивные психофизиологические ощущения либо пассивное восприятие информационных раздражителей. Все это определяет тенденцию современного образования – «занять, а не заполнить» [108]. В исследованиях А.А. Остапенко подчеркивается, что современная молодежь предпочитает проводить свободное время перед телевизором, компьютером, отодвигая на второй план дружбу и общение [105].

Модус инфантильности коннотирует с термином «пуерилизм» Й. Хейзинга, которое исследователем определяется как «состояние духа незрелого юнца, не связанного воспитанием, формой и традицией, [которое] в каждой области тщится получить перевес и слишком хорошо в этом преуспевает <…> Это касается большей частью обычаев и привычек, порожденных или стимулируемых техникой современного духовного

общения. <…> например, легко удовлетворяемая, но никогда не насыщаемая потребность в банальных развлечениях, жажда грубых сенсаций, тяга к массовым зрелищам» [166, с. 324].

Х. Ортега-и-Гассет так пишет об этом типе поведения: «Так уж устроен массовый человек – на "капризный лад". Он ничего не делает раз и навсегда и – что бы ни делал – все у него "понарошку", как выходки "маменькиного сынка". <…> Шквал повального и беспросветного фиглярства катиться по европейской земле. <…> Живут в шутку, и тем шуточней, чем трагичней надетая маска» [100, с. 91]. Исследователь указывает, что «психологический строй этого новичка определяется: во-первых, ощущением легкости и обильности жизни <…> во-вторых, – чувством собственного превосходства и всесилия, что <…> побуждает принимать себя таким, каков есть, и считать свой умственный и нравственный уровень более, чем достаточным. Эта самодостаточность повелевает <…> не подвергать сомнению свои взгляды и не считаться ни с кем. <…> отсюда третья его черта – вмешиваться во все, навязывать свою убогость бесцеремонно, безоглядно, безотлагательно и безоговорочно, то есть в духе прямого действия» [там же, с. 92].

Модус инфантильности становится сегодня шибболетом многих молодых людей. Живущие в виртуальном мире искусственно созданных, коммерческих образов и симулякров, они тотально отделены от реальности, ее проблем, тем и значений. Они абсолютно равнодушны к ней и довольны тем миром, который им предложен и который они могут по частям приобретать и осуществлять в нем свое небольшое творчество – конструирование собственных комбинаций из предложенных элементов. Являясь удобными и безвредными, обучающиеся с модусом Обломова безвольно принимают предложенные правила игры и, приняв их, вовлекаются в механизм их обслуживания. Все эти особенности свидетельствуют об организованной функциональности модуса инфантилизации.

Модус аморальности («модус Смердякова»)

Как указывалось выше, распространение ценностей массовой культуры приводит к масштабной релятивизации морально-нравственных устоев, размыванию традиционных представлений о дозволенном и недозволенном [162]. Массовое общество лишается критериев нормальности, в нем нарушены табу половой сферы, отсутствует уважение к традиционным ценностям, осуществляется отказ от эстетических канонов и запрета на насилие. Эти процессы оказывают деформирующее воздействие на развитие и социализацию растущего человека. Комплекс характеристик, который возникает в результате этого воздействия, можно условно назвать «модусом аморальности («модусом Смердякова»)».

Напомним, что Павел Фёдорович Смердяков – один из персонажей романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», слуга и повар помещика Ф.П. Карамазова. Незаконнорожденный сын от городской юродивой Лизаветы Смердящей, Смердяков был одержим идеей разбогатеть, стремился к комфорту, высокому социальному статусу и безграничному удовольствию. Он надеялся получить часть наследства Ф.П. Карамазова, убежать во Францию и жить там безбедно. Для реализации своей мечты Смердяков был готов пойти на любое преступление. Главное, чтобы его в этом преступлении не обвинили на Западе. Россию он ненавидел и презирал. Смердяков – прагматик, эрудит, прекрасный коммуникатор, владел в совершенстве приемами психологического манипулирования.

Проблему «Moral insanity» (моральной дефективности) пытался проанализировать в одноименной статье Л.С. Выготский [38, с. 150-152]. Он утверждал, что нарушения личности беспризорных и трудновоспитуемых подростков нельзя рассматривать как разновидность психической патологии. По его мнению, эти нарушения связаны с воздействием среды и при перемещении ребенка в здоровую среду

наступает улучшение. Л.С. Выготский не анализировал специфику самих изменений личности у соответствующих групп детей, ограничившись ссылками на зарубежных авторов [там же].

Для понимания природы и определения статуса изменений, характерных для этого модуса, представляется ценным подход А. Маслоу, известный как концепция метапатологий А. Маслоу [86]. Она является важной частью его теории метамотивации и бытийных ценностей. Как указывалось выше, согласно А. Маслоу, на высшем уровне личностного развития – уровне Бытия – место базовых потребностей в мотивации поведения занимают высшие бытийные ценности (Б-ценности), такие как истина, добро, красота, целостность, единство противоположностей и др. Вместе с тем эти ценности присутствуют в той или иной, не всегда актуальной форме у всех людей, и они необходимы не только для того, чтобы достичь «полной человечности», но и для того, чтобы избежать специфических заболеваний, возникающих вследствие депривации этих ценностей [там же]. «Если нет ценностей, руководящих жизнью, то можно не быть невротиком, но тем не менее страдать от когнитивных и духовных расстройств, поскольку в определенной степени связь с действительностью искажена и нарушена» [86, с.189]. При этом ведущая роль в этой депривации принадлежит среде. «Жизнь в неприятном окружении со скверными людьми – это патогенный фактор. Если же вы предпочтете проводить время с красивыми и достойными людьми, то обнаружите, что чувствуете себя лучше и возвышеннее» [там же].

Эти расстройства или болезни Маслоу называет метапатологиями. «Веками они рассматривались скорее религиозными мыслителями, историками и философами в понятиях духовных или религиозных проблем, а не врачами, учеными или психологами в понятиях психиатрических, психологических или биологических “болезней”, ущербностей или слабостей. В некоторой степени эта область частично

совпадает и с социологическими и политическими расстройствами, "социальными патологиями" и т.п.» [там же].

По мнению М.Н. Берулава, главным воспитателем современных подростков являются средства массмедиа, формирующие агрессивный, извращенный образ действительности. «Нормой они начинают считать мир, где жизнь человека ничего не стоит, где нет любви и нравственных идеалов, а есть лишь физиологические инстинкты» [18]. М.Н. Берулава описывает последствия, к которым привело невнимание к духовному опыту нации: «Среди юношей призывного возраста 12% – алкоголики, 8% – наркоманы. Наблюдается рост преступности, ежегодно совершается более двух миллионов преступлений, треть из которых − лицами до 18 лет. У молодежи сегодня отсутствуют образцы для подражания и идеалы» [там же]. По мнению исследователя, «сегодня образцом для подражания является постоянно что-то жующий и пьющий, сексуально озабоченный субъект, целью жизни которого является выиграть миллион. В сфере его интересов отсутствуют патриотизм, желание создать семью, вырастить детей, помочь другим людям, уважение к старикам, умение получать удовольствие не только от пива и жвачки, но и от общения с культурой – от того, что делает человека человеком» [там же].

Проблему деструктивного влияния массовой культуры на развитие духовно-нравственной сферы подрастающего поколения раскрывает А.С. Запесоцкий [51]. Автор системно анализирует влияние средств массовой информации на нравственное состояние российского общества и считает, что сегодня реклама заняла в массовом сознании нишу идеологии. «Во многом благодаря ей с начала 1990-х гг. происходит коренная переориентация предпочтений молодежи от нематериальных ценностей к материальным. В мотивах профессиональной деятельности зарплата утверждается на первом месте, оттеснив такие ценности, как самоопределение в труде, содержание труда, возможность реализации

своих знаний и способностей через труд. Понятие “уметь жить” под воздействием рекламы начинает сводиться для молодежи к формуле “иметь”: носить модную одежду, посещать дорогие клубы и дискотеки, не напрягаться в учебе и на работе. Меняются понятия счастья, смысла жизни» [там же]. Автор считает, что пропаганда определенных образцов поведения ведет к принятию их за эталон, особенно для детей, которые не способны критично оценивать ценности и культурные элементы, выдвигаемые СМИ, в силу своей специфичной психики, а просто копируют навязываемые образцы поведения.

Модус глянцевости («модус Герострата»)

Массовая культура формирует радикально-гедонистические ценности не только у подрастающего поколения. Массовая культура воздействует и на родителей, существенно меняя их отношение к детям, которые для родителей все больше превращаются в фасад своей социальной успешности. Следствием этого является применение родителями современных технологий в благоустройстве и организации быта ребенка, внедрение в жизнь ребенка специальных событий и использование медиаинструментов для приукрашивания его жизни [45].

Значительная часть молодых родителей для облегчения трудоемких родительских задач прибегают к весьма неоднозначным по своему эффекту техническим решениям (памперсы, электронные устройства, гаджеты и пр.) и услугам наемных воспитателей. Все чаще критерием любви к ребенку декларируются экономические траты на эти новшества и технологии [там же]. Огромное количество организаций предлагает сегодня услуги по проведению праздников и детских мероприятий и построению особой архитектуры пространства этих акций (специальное оформление помещений, музыкальное оснащение, видео- и фотосъемка).

Эти услуги, при всем своем внешнем различии, имеют общее – их сценарии несут в себе содержательное ядро массовой культуры. Специальными медиаинструментами являются фотосессии, конкурсы, телешоу, специальные блоги от имени своих детей, фиксации и презентации детских успехов через социальные сети. У родителей сегодня принято презентовать своих детей не только внешним видом, но и хвалиться его достижениями в учебе, развитии, спорте и творчестве. Особое место в этом процессе отводится детской моде [там же].

Родители заставляют ребенка осуществлять свои идеальные планы ради создания симулякра под именем «счастливое гламурное детство». Родителям это нужно для того, чтобы соответствовать общественному мнению об их «ответственном родительстве» [там же]. Этот образ должен быть сконструирован в общественном мнении окружающих (через социальные сети) и соответствовать «концепции гламурного детства» своего ребенка [там же]. Конструкт «ответственного родительства» в условиях массовой культуры имеет прямую связь с модусом детей и подростков, который можно назвать «модусом глянцевости», или «модусом Геростратa». По рассказу древнегреческого историка Феопомпа (в передаче Валерия Максима), Герострат – житель древнегреческого города Эфеса, который сжег храм Артемиды в своем родном городе летом 356 г. до н.э. для того, чтобы прославиться. Выражения «Геростратова слава», «лавры Геростратa» стали крылатыми, обозначая славу во что бы то ни стало, славу любой ценой, даже путем разрушения святынь.

Обычно уже к подростковому возрасту дети усваивают родительские «формулы» гламуризации жизни и принимают их как руководство к самостоятельной деятельности. Формула «желать больше, применять престижное, потреблять новое и выставлять это напоказ», преломляясь сквозь призму естественных детских, подростковых, молодежных компаний, совершенствуется в практиках массовой культуры [там же].

В этот процесс, помимо родителей, постепенно вступают и другие агенты, не связанные напрямую с медиасредой (власть, коммерческие организации, школа и т.д.). Возможным глобальным последствием этого модуса будет полная инверсия детства как особого периода в развитии растущего человека.

6. «Человек – созидатель человека» в пространстве массовой культуры

Если вы намеренно собираетесь быть меньшим,
чем вы можете быть, я предупреждаю вас,
что вы будете несчастны всю оставшуюся жизнь.
А. Маслоу

Как указывалось выше, массовая культура нивелирует индивидуальность человека, порождая целый ряд психологических эффектов, самым выразительным из которых является потеря способности критически мыслить. Исследователи отмечают экспансивный характер влияния массовой культуры на всех участников образовательных отношений. Подвержены этому влиянию и педагоги, призванные по долгу своей работы поддерживать и укреплять в ребенке все здоровое и человечное.

Для оценки корректности этих утверждений и понимания характера и масштабов этого влияния в 2016–2019 гг. нами были изучены ценностные ориентации, критическое мышление, диалогические умения и уровень онтогенетической рефлексии студентов старших курсов очной и заочной форм обучения факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета (324 человека).

В настоящее время в отечественной и зарубежной науке сформированы достаточно полные представления о критическом мышлении как психическом феномене.

Экспериментальное исследование критического мышления за рубежом было начато в конце XIX века А. Бине, который использовал тесты с абсурдными фразами для выявления критичности детей [19].

Проблему критического мышления в общепсихологическом плане затрагивали Ж. Пиаже и В. Штерн, ставившие вопросы о генезисе критического мышления, развитие которого связывалось с рождением ребенка, постепенным освобождением его от эгоцентризма. Способность к критическому мышлению они считали важнейшей составляющей умственной одаренности, обеспечивающей высшую ступень понимания в процессе познания [111].

В начале XX века Д. Дьюи ввел понятие «критический рационализм», под которым подразумевал осознание собственной деятельности, возможностей, последствий [47]. В качестве важнейшей характеристики критического мышления Д. Дьюи назвал «задержку суждения», которая предполагает, что человек, прежде чем представить свою позицию в форме определенного суждения, рассмотрит другие возможные варианты решений, сформулированных в форме иных суждений [там же].

Понимание критического мышления, его функций и механизмов функционирования в отечественной науке были различными. В работах А.Б. Брушлинского и О.К. Тихомирова отражено понимание критичности как процесса обратной связи, являющейся универсальным способом саморегуляции [31].

Б.В. Зейгарник рассматривал критичность как проявление регулирующей функции мышления, которая состоит в умении обдуманно действовать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с объективными условиями [52].

Многие авторы рассматривают критическое мышление и в личностном плане, в связи с установками, убеждениями, самосознанием личности, ее эмоционально-волевыми особенностями, темпераментом. Представители этого направления в отечественной педагогике (Г.И. Бизенков, СИ. Векслер, Е.А. Иванова и др.) определяли критичность как свойство личности, которая проявляется в постоянном стремлении

человека отыскивать ошибки, недостатки в своих и чужих действиях и находить пути и средства их устранения [32; 55]. Критичность, по мнению этих исследователей, это потребность личности строго анализировать и оценивать поступки, быть убежденным в степени достоверности, обоснованности, доказательности знаний. При анализе конкретного момента критичность проявляется и как актуальное психическое состояние, и как волевое качество человека, и как черта характера [там же].

В научных исследованиях отражен и тот факт, что критичность имеет большое значение для становления человека как субъекта деятельности (Л.И. Божович, Л.А. Матвеева, К.К. Платонов). Исследователи утверждают, что, наряду с другими умениями, субъект деятельности должен уметь критически оценивать свое отношение к другим людям, к делу, к самому себе [25; 87; 112].

Кроме того, рядом авторов критичность изучается в связи с проблемой социальной адаптации (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник и др.). По их мнению, достаточная критичность по существу знаменует социальную зрелость личности, играя особенно важную роль в ситуациях морального выбора. Нарушение критичности поведения рассматривается как одно из значительных отклонений личности [52].

Таки образом, в отечественных и зарубежных исследованиях по педагогике и психологии критичность мышления изучается как качество мышления, ума и как свойство личности.

В современной дидактике обращение к критической характеристике мышления содержится в работах А.В. Коржуева [68]. Автор использует категорию «критический стиль» мышления, которая определяется как сформированность у студентов умений и навыков рефлексивно-оценочной деятельности. Рассматривая критический стиль мышления как

специфический для студентов высшей школы, автор называет следующие особенности [там же]:

- нацеленность студента на конструктивный диалог с преподавателем и партнерами, способность отстаивать свою точку зрения независимо от мнения окружающих, признавать ее несправедливость при предъявлении оппонентам аргументированных доказательств;
- нацеленность студента на самодиагностику в отношении сформированности различных умений и качеств на основе сравнения с заданными эталонами;
- открытость студента к новой информации, нестандартным способам решения поставленных задач и принятых решений;
- нацеленность студента на проверку, неприятие на веру, стремление к всестороннему анализу и осмыслению поступающей информации, к выявлению внутренних особенностей и причин того или иного явления, недоступного для непосредственного восприятия.

В.А. Попков выделяет инвариантные компоненты, общие для критическо-рефлексивного стиля [115]:

- критический анализ содержательных и логических аспектов внешней информации;
- выявление «степени соответствия» различных утверждений по принципу достаточного основания;
- выявление в предлагаемой информации фактов некритического соединения разнородных, внутренне не связанных и несовместимых идей;
- выявление различных логических несообразностей поспешных обобщений, непроизвольной замены доказываемого тезиса, использование одного и того же термина в различных значениях, смешивание необходимых и достаточных условий;

- выявление степени достаточности аргументов, приводимых в обоснование доказываемого тезиса;

- умение использовать антитезу для выявления истинности приводимых утверждений.

Одним из аспектов критико-рефлексивного стиля мышления является способность будущих педагогов определять критическую корректность информационного материала [68]. Она заключается в том, чтобы в доказательно-повествовательных и критических утверждениях, приводимых в информационном материале, человек проверял (выявлял) факт отсутствия замены доказываемого тезиса в процессе доказательства. Эта способность позволяет в доказательных и критических утверждениях выполнять требование истинности аргументов, применяемых в процессе доказательства. Человек должен осознавать, что при определении причинно-следственной связи между явлениями необходимо установить [там же]:

- возникает ли предполагаемое следствие, когда отсутствует указанная причина; нет ли фактов, когда указанная причина налицо, а следствие отсутствует;

- не есть ли установленная причинная связь лишь случайным возникновением одного события вслед за другим;

- одновариантна ли установленная причинно-следственная связь, не вызывает ли выявленная причина других следствий и не может ли данное следствие объясняться другими причинами.

Способность осуществлять критический анализ информации позволяет [там же]:

- не допускать замены обоснования тезиса его интерпретацией (тавтология);

- правильно фиксировать необходимые и достаточные условия;

- осознавать диалектику прямого и обратного утверждений;

- соблюдать в доказательной и опровергающей информации правила классифицирования явлений и объектов;

- выполнять требования полноты, единства оснований классификации, непересекаемости выделенных при классифицировании групп объектов.

И.Ю. Алексеева предлагает говорить о конструктивно-критическом мышлении, учитывая, что функция такого мышления не сводится к охране информационного фонда индивида, который включает в себя совокупность информационных и интеллектуальных ресурсов, располагаемых социальным субъектом, или ограждении от нежелательных поступлений извне [6].

По мнению И.Ю. Алексеевой, защитная функция критического мышления состоит в обеспечении условий для обогащения и обновления информационного фонда субъекта посредством аналитического отношения к информационным воздействиям, рефлексивного отношения к концептуальной основе информации, адекватной квалификации поступающих сообщений, осознанному выбору информации [там же].

Оценка ценностных ориентаций осуществлялась при помощи методики С.С. Бубновой, которая позволяет определить степень выраженности полиструктурных ценностных ориентации личности [145]:

- приятное времяпрепровождение, отдых;
- высокое материальное благосостояние;
- поиск прекрасного и наслаждение им;
- помощь другим людям и милосердие к ним;
- любовь;
- познание нового в мире, природе, человеке;
- высокий социальный статус и управление людьми;
- признание и уважение людей и влияние на окружающих;

- социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе;

- общение;

- здоровье.

Проведенное исследование показало, что наиболее значимыми для будущих педагогов являются приятное времяпрепровождение, высокий социальный статус, общение и высокое материальное благосостояние.

Таблица 17. Рейтинг полиструктурных ценностных ориентаций личности

№	Наименование	Чел.	%
1	Высокое материальное благосостояние	61	71
2	Общение	51	59
3	Признание и уважение людей и влияние на окружающих	43	50
4	Высокий социальный статус и управление людьми	41	47,6
5	Приятное времяпрепровождение, отдых	39	45,3
6	Здоровье	34	39,5
7	Любовь	31	36
8	Поиск прекрасного и наслаждение им	24	28

Характеристики критического мышления исследовались при помощи диагностики уровня логического мышления, диагностики диалогических умений и самооценки уровня онтогенетической рефлексии.

Таблица 18. Уровни критического мышления

Уровни	Характеристика
Высокий	Высокий уровень логичности: умеет устанавливать контакт, умеет излагать четко и ясно мысли, умеет приводить аргументы и доказательства, умеет слушать, умеет задавать вопросы и отвечать на них, планирование и предвидение будущего, рефлексия
Средний	Средний уровень логичности: устанавливает контакт, собственные мысли излагает не всегда четко, слабая

	аргументация, вопросы формулирует нечетко, отвечает размыто, рефлексия со знаком «-»
Низкий	Низкий уровень логичности: не умеет устанавливать контакт, мысли излагает нечетко, не использует в дискуссии аргументы и доказательства, отсутствие рефлексии

Анализ результатов показал, что высокий уровень логичности в рассуждениях представлен только у 11 человек (3,5%), средняя норма логичности присутствует у 243 студентов (74%) и 72 человека показали низкую логичность.

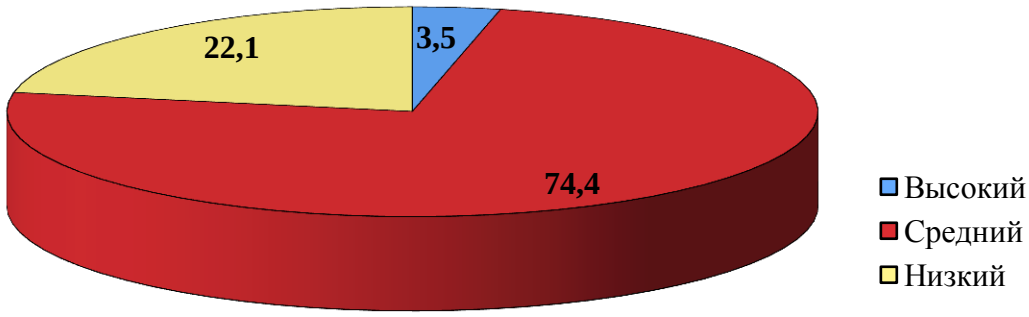

Рисунок 4. Уровни развитости логичности

Из диаграммы видно, что у студентов преобладает средний уровень логичности, они склонны допускать нелогичность в собственных рассуждениях, не улавливают логические ошибки в чужих сложных рассуждениях, склонны к некритичному восприятию информации и некритичному присвоению ценностей.

Для исследования диалогических умений студентов использовался бланк наблюдений [160]. Диалогические умения оценивались по следующим критериям:

- умение устанавливать контакт;
- умение излагать мысли;
- умение приводить аргументы, доказательства;
- умение слушать других;
- умение отвечать на вопросы;
- коммуникативный контроль.

Наблюдение за студентами осуществлялось в процессе семинарских занятий, внеаудиторной работы, дискуссий и позволило констатировать преобладание среднего и низкого уровней диалогических умений.

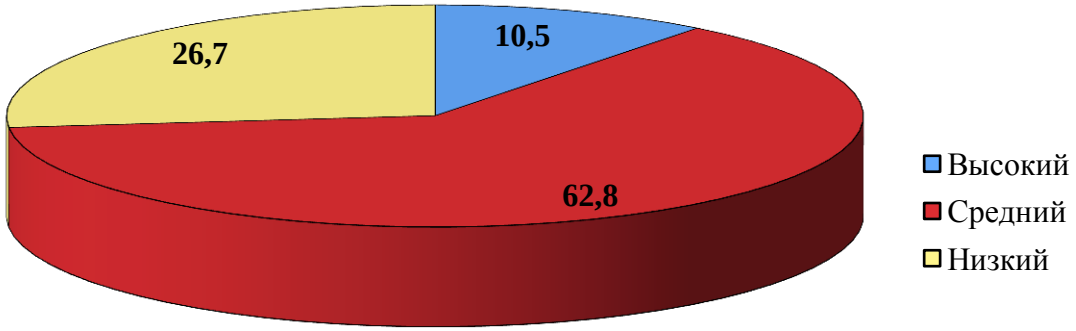

Рисунок 5. Уровни развитости диалогических умений

Из графика видно, что у студентов преобладает средний уровень диалогических умений – 62,8% (205 человек). Низкий уровень наблюдается у 26,7% студентов (85 человек), высокий – у 10,5% испытуемых (34 человека). Наиболее низкие результаты студенты показали по таким критериям, как умение излагать мысли, умение приводить аргументы, доказательства.

Оценка уровня онтогенетической рефлексии осуществлялась по опроснику «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии». Данная методика нацелена на изучение уровня онтогенетической рефлексии, предполагающей анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности.

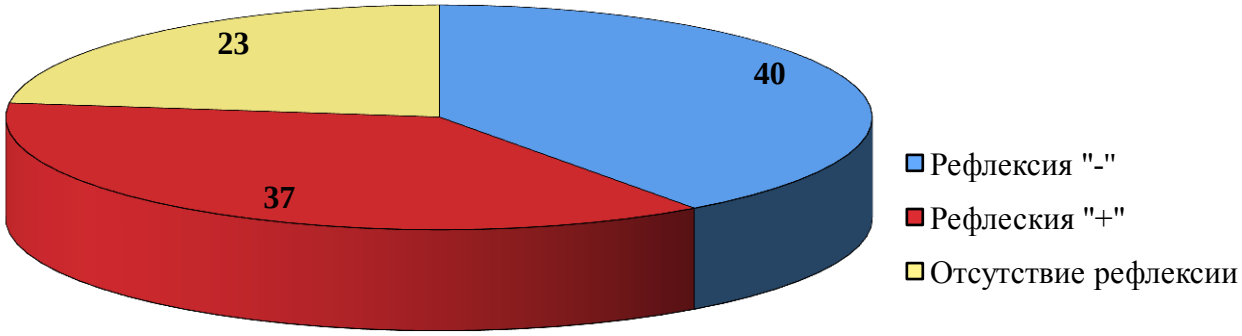

Рисунок 6. Уровни развитости онтогенетической рефлексии

Данные свидетельствуют о преобладании у студентов рефлексии со знаком «-». Такие показатели выявлены у 40% респондентов (128 человек). Студенты с таким видом онтогенетической рефлексии испытывают страх перед будущим. Рефлексией со знаком «+» обладают 37% опрошенных (121 человек). Полное отсутствие рефлексии наблюдается у 23% испытуемых (75 человек).

На основе оценки полученных показателей был определен уровень сформированности критического мышления испытуемых. Для этого каждой группе свойств критического мышления присваивался 1 балл за низкий уровень, 2 – за средний, 3 – за высокий. Баллы суммировались и делились на 3. Полученные результаты оценивались исходя из того, что о низком уровне сформированности критического мышления свидетельствуют результаты 1–3 балла; о среднем – 4–6 баллов; о высоком – 7–9 баллов.

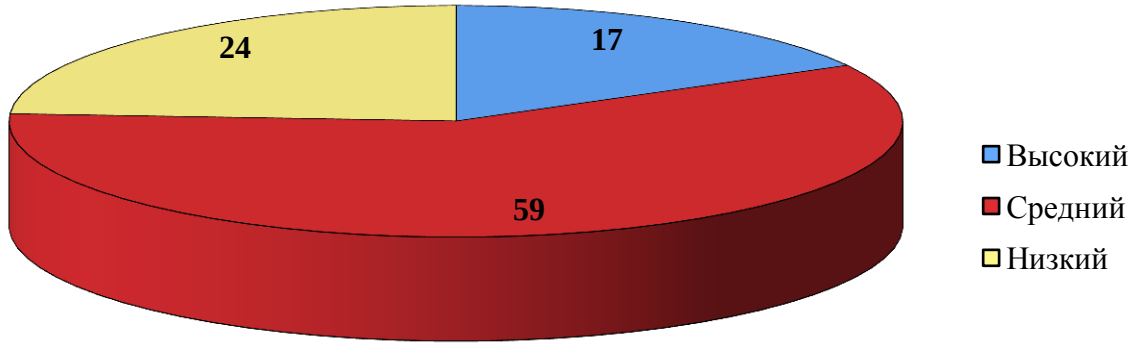

Рисунок 7. Уровни сформированности критического мышления

Анализ результатов показал, что 17% испытуемых (54 человека) обладают высоким уровнем критического мышления, 59% (191 человек) – средним уровнем и 24% респондентов (80 человек) – низким уровнем сформированности критического мышления.

Результаты работы показывают весьма неоднозначную картину сформированности у студентов, будущих педагогов, способности к критическому мышлению. Принимая в расчет тот факт, что они

принадлежат к поколению, которое массировано подвергалось влиянию массовой культуры, можно предположить, что причиной низкой способности критически мыслить является именно их погруженность в ее социокультурное пространство.

Далее нами была предпринята попытка понять, насколько массовая культура сформировала у молодых педагогов так называемой «синдром потребительства».

Т.А. Хагуров в своих исследованиях утверждает, что массовая культура порождает у взрослого человека особое состояние – «синдром потребительства», понимаемое им как болезненное, заразное, передающееся внутри общества состояние пресыщения, обремененности долгами, тревоги и опустошенности, которое является результатом неудержимой погони за новыми приобретениями [161].

Его признаками являются [там же]:

- преобладание гомеостатической мотивации;
- ориентация на удовлетворение своих потребностей «здесь-и-сейчас»;
- непринятие ответственности за результаты своих действий;
- преобладание внешних критериев оценки;
- сужение ценностной перспективы;
- нарушение баланса ценностно-потребностной регуляции в сторону преобладания базовых потребностей;
- снижение глубины рефлексии ценностно-смысловых ориентиров собственной жизни;
- склонность некритически принимать и реализовывать ценности непосредственного социального окружения (малой референтной группы);
- несформированность или фрагментарность идеалов должного, относящихся не только к собственной жизни, но к миру вообще.

Этими характеристиками мы руководствовались при изучении влияния массовой культуры на молодых педагогов, пытаясь ответить на

вопрос: являются ли молодые педагоги носителями «потребительского синдрома» и как это может влиять на их уровень самоактуализации.

Исследование проводилось в 23 образовательных организациях Краснодарского края, в нем приняли участие 74 молодых педагога, стаж работы которых не превышает пяти лет.

При описании психологических особенностей молодых педагогов мы опирались на положение о том, что категория молодых учителей со стажем работы до пяти лет по возрастным характеристикам относится к периоду ранней взрослости.

С наступлением взрослости изменяется соотношение базовых факторов психического развития человека – роль биологического ослабляется, усиливается активность самой личности в контексте определенных социальных условий. Ранний взрослый возраст длится с 21 года до 40 лет, этот период по-другому можно назвать периодом начинаний [50].

Психическое развитие взрослого можно описать в контексте трех взаимосвязанных аспектов его «Я». Речь идет о развитии таких систем Я-концепции, как индивидуальное «Я», семейное «Я» и профессиональное «Я». Развитие индивидуального «Я» предполагает развитие и совершенствование физических, интеллектуальных, эмоционально-волевых и поведенческих качеств. Родственное «Я» связано с функционированием таких социальных ролей личности, как взрослого ребенка родителей, супруга, родителя своих детей. Профессиональное «Я» проявляется через трудовую деятельность личности, где она выступает как профессионал, коллега, начальник и подчиненный.

Во всех указанных выше направлениях Я-концепции молодой человек стоит в начале пути реализации собственных жизненных планов. Эти планы обозначились с юношеских мечтаний, сформировавшихся под влиянием юношеского максимализма, поэтому в начале ранней взрослости

перед личностью стоит непростая задача – согласовать свои мечты и реальность, желаемое и действительно достижимое.

В начале раннего взрослого возраста окончательно завершается рост и созревание организма, человек достигает вершины своих возможностей, так продолжается до 30 лет, затем начинается их медленный, малозаметный спад. До 40 лет уровень физических возможностей человека остается чрезвычайно высоким, поэтому ранняя взрослость в целом – это здоровый период. Этот возраст благоприятен для практики привычек здорового образа жизни, которые определят в дальнейшем начало и интенсивность старения.

Зрелость психологическая – системное качество личности, которое отражает достижения состояния его полной функциональности, адаптивности и ответственности. В этом возрасте на психику влияют как нормативные (предполагаемые), так и ненормативные (неожиданные) события, которые могут вызвать стрессовые реакции. Сильную реакцию напряжения вызывают непрогнозируемые стрессогенные события. Это связано с еще неустойчивой системой ценностей и эмоциональной чувствительностью молодого человека. Однако умеренные стрессы нужны для психики взрослого, так как мобилизуют и стимулируют ее. В процессе выхода из стрессовых ситуаций личность учится устанавливать поведение, что обеспечивает конструктивное решение жизненных проблем и сохранение психического здоровья.

Для людей этого возраста характерна высокая адаптивность организма и психики, что помогает в преодолении стрессов, и хорошие восстановительные возможности, которые обеспечивают высокую работоспособность человека. Образ жизни, который присущ человеку раннего взрослого возраста, определяет состояние его здоровья и интенсивность старения в средней и поздней взрослости. Однако еще далеко не сформированная система ценностей дает нам право говорить о

том, что категория молодых учителей может быть подвержена влиянию массовой культуры и стать носителем девиантологических ценностей и ценностей гедонизма и передать их подрастающему поколению.

В рамках исследования была осуществлена диагностика уровня самоактуализации молодых педагогов, а также определено наличие у них «потребительского синдрома» при помощи методики, разработанной на базе теста самоактуализации личности САМОАЛ Э. Шострома в адаптации Н.Ф. Калиной. Данная методика была разработана в ситуации отсутствия объективных способов и приемов диагностики у респондентов так называемого синдрома потребления. В основу методики легла модель «человека-потребителя» Т.А. Хагурова [162], в которой раскрываются четыре основных антропологических характеристики «человека-потребителя»:

- мышление и психика;
- мировоззрение, ценности и мораль;
- социальные связи и взаимоотношения с окружающими;
- характер поведения и образ жизни.

Данные характеристики были сопоставлены с каждой шкалой самоактуализационного теста САМОАЛ Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана и Н.Ф. Калиной. В результате по низкому уровню, показанному респондентом в каждой из 11 шкал, можно говорить о присутствии у него тех или иных характеристик «человека-потребителя» и, как следствие, выраженности «потребительского синдрома».

1. Мышление и психика:

некритичное и несамостоятельное, с ориентацией на подсказку. Восприятие и осмысление окружающей действительности носит прагматизированный и утилитарный характер. Шкалы с низким показателем: 6 − «Автономность», 8 − «Самопонимание», 9 − «Аутосимпатия». Низкий балл по шкале 6 свидетельствует о плохо

развитой автономии личности, зависимости от социума и, как следствие, низком уровне критичности мышления. У человека понижена рефлексия ценностно-смысловых ориентиров собственной жизни, он склонен некритически принимать и реализовывать ценности своего социального окружения. Низкий балл по шкале «Самопонимание» свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение большинства, у которых преобладают внешние критерии оценки. Д. Рисмен называл таких людей «ориентированными извне», в отличие от «ориентированных изнутри». Низкие показатели по шкале 9 имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе.

2. Мировоззрение, ценности и мораль:

мировоззрение в целом носит фрагментарный характер, отсутствуют стойкие убеждения неутилитарного характера. Ориентация на себя и эгоистические интересы. Моральные нормы и ограничения размыты, в морали выражен гедонистический элемент. Шкалы с низким показателем: 2 − «Ценности»; 4 − «Потребность в познании»; 5 − «Креативность»; 3 − «Природа человека». Низкий балл по шкале ценностей свидетельствует, что человеку не свойственно мироощущение самоактуализирующейся личности, которое А. Маслоу описывал такими понятиями, как истина, добро, жизненность, уникальность, справедливость, порядок, самодостаточность. Это говорит о том, что испытуемый отдает предпочтение гедонистическим ценностям, стремится здесь и сейчас удовлетворить свои потребности, ориентирован на потребление. Баланс ценностно-потребностной регуляции сдвинут в сторону преобладания базовых потребностей. Низкая потребность в познании не характерна для самоактуализирующейся личности. У человека-потребителя отсутствует бескорыстная жажда нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Процесс познания искажен желаниями и влечениями,

человек склонен судить, оценивать и сравнивать. Низкий уровень креативности, или попросту творческого отношения к жизни, также можно расценивать как один из показателей потребительского синдрома, равно как и негативный взгляд на природу человека. Идеал собственной жизни и мира вообще слабо разработан и фрагментарен.

3. Социальные связи и взаимоотношения с окружающими:

обедненные, преимущественно обменные, при этом наблюдается тенденция к трансформации имеющихся «первичных связей» в связи обменного типа. Шкалы с низким показателем: 10 − «Контактность»; 11 − «Гибкость в общении». Низкий показатель по шкале «Контактность» указывает на низкую предрасположенность личности к взаимополезным и приятным контактам с другими, потребительское отношение к другому человеку. Низкая гибкость в общении свидетельствует о наличии социальных стереотипов, склонности прибегать к фальши и манипуляциям, ригидности мышления.

4. Характер поведения и образ жизни:

часто безответственный, по принципу «после нас хоть потоп». Основу образа жизни составляет потребление, выступающее в роли базовой поведенческой установки к любым взаимодействиям с социальным и материальным окружением. Шкалы с низким показателем: 1 − «Ориентация во времени»; 7 − «Спонтанность». Высокий результат по шкале «Ориентация во времени» характерен для лиц, живущих «здесь и сейчас», наслаждающихся актуальным моментом, зацикленных на удовлетворении базовых потребностей; кроме того, высокий результат по этой шкале говорит о непринятии ответственности за результаты своих действий. Низкий же показатель спонтанности говорит о людях неестественных, серьезно привязанных к своему социальному окружению.

Если у респондента присутствуют те или иные «шкалы с низким показателем» данной методики, мы можем говорить о присутствии у него

характеристик «человека-потребителя» и, как следствие, степени выраженности «потребительского синдрома».

Основу констатирующего эксперимента составила методика САМОАЛ, которая использовалась для измерения уровня самоактуализации личности применительно к педагогам со стажем работы не более пяти лет. САМОАЛ измеряет самоактуализацию по 11 шкалам и содержит в себе 100 вопросов.

Шкала «Ориентация во времени» (1) содержит 10 пунктов – данная шкала показывает, насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь «на потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом. Высокий результат характерен для лиц, хорошо понимающих ценность жизни «здесь и сейчас», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкий результат показывают люди, погруженные в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и неуверенные в себе.

Шкала «Ценности» (2) – 15 пунктов. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, такие как истина, добро, красота, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, легкость без усилия, игра, самодостаточность.

«Взгляд на природу человека» (3) – 10 пунктов. Взгляд на природу человека может быть положительным (высокая оценка) или негативным (низкая). Эта шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей. Высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

«Высокая потребность в познании» (4) – (10 пунктов) характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Эта шкала описывает способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Такое познание более точно и эффективно, поскольку его процесс не искажается желаниями и влечениями, человек при этом не склонен судить, оценивать и сравнивать. Он просто видит то, что есть, и ценит это.

«Креативность» (5), или стремление к творчеству (15 пунктов) – непременный атрибут самоактуализации, которую попросту можно назвать творческим отношением к жизни. Шкала креативности помогает нам измерить присутствие данного компонента самоактуализации.

«Автономность» (6) – 15 пунктов. Самоактуализирующаяся личность автономна, независима и свободна, однако это не означает отчуждения и одиночества. Автономность предполагает доверие себе, своему мнению и взгляду на жизнь, самостоятельность.

«Спонтанность» (7) – 15 пунктов. Шкала измеряет спонтанность – качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям. Высокий показатель по шкале спонтанности свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением, о том, что субъект может вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции. Спонтанность соотносится с такими ценностями, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия.

«Самопонимание» (8) – (10 пунктов). Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности человека к своим желаниям и потребностям. Такие люди не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Показатели по шкалам

самопонимания, спонтанности и аутосимпатии, как правило, связаны между собой. Низкий балл по шкале самопонимания свойственен людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих.

«Аутосимпатия» (9) – положительное отношение к себе. В шкале содержится 15 пунктов. Аутосимпатия вовсе не означает тупого самодовольства или некритичного самовосприятия.

«Контактность» (10) – 10 пунктов. Данная шкала измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В вопроснике САМОАЛ контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая предрасположенность ко взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми.

Шкала «Гибкость в общении» (11) – последняя шкала опросника содержит 10 пунктов. Гибкость в общении соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Высокие показатели свидетельствуют о гармоничном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям. Низкие показатели характерны для людей, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и что общение с ними может приносить удовольствие.

Шкалы № 1, 3, 4, 8, 10 и 11 содержат по 10 пунктов, в то время как остальные – по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по указанным шкалам было умножено на 1,5.

Высоким уровнем присутствия компонента самоактуализации по каждой из шкал считался набор баллов от 12 и более, средним уровнем – набор баллов от 7,5 до 11, низким – набор баллов от 0 до 7,5. Далее в

соответствии с полученными данными рассчитывался общий уровень самоактуализации молодых педагогов – процент присутствия высокого, среднего и низкого уровней соответственно.

Первичный срез по опроснику (Таблица 19) САМОАЛ показал, что уровень самоактуализации молодых педагогов с предполагаемым «потребительским синдромом» в целом ниже среднего уровня. Несмотря на то, что ни одна шкала не набрала высокий уровень, все же можно отметить, что наибольшую значимость (средний уровень) для педагогов имеют следующие параметры самоактуализации: ценность жизни «здесь и сейчас»; ценностные ориентации; творческая направленность личности; самоактуализация в познавательной сфере; спонтанность.

Низкий рейтинг получили: взгляд на природу человека; автономность, независимость; самопонимание; аутосимпатия; контактность; гибкость в общении.

Таблица 19. Диагностики молодых педагогов по тесту САМОАЛ

Уровень / Шкалы	**Высокий**	**Средний**	**Низкий**
1. Ориентация во времени	20,8%	52,8%	26,4 %
2. Ценности	6,6%	59,4%	34%
3. Взгляд на природу человека	13,2%	25,3%	62,5%
4. Потребность в познании	7,6%	66 %	26,4 %
5. Креативность	6,6%	52,8%	40,6%
6. Автономность	0%	26,4%	73,6%
7. Спонтанность	13,2%	52,8%	39,6%
8. Самопонимание	19,8%	33%	47,2%
9. Аутосимпатия	13,2%	26,4%	60,4%
10. Контактность	6,6%	39,6%	53,8%
11. Гибкость в общении	0%	39,6%	60,4%

Как можно видеть из таблицы, большинство шкал опросника имеют низкий рейтинг. Крайне низкий балл по шкале «Автономность» (73,6% низкий и 0% высокий) свидетельствует о плохо развитой автономии личности молодых педагогов, зависимости от социума и, как следствие, низком уровне критичности мышления. У респондентов понижена рефлексия ценностно-смысловых ориентиров собственной жизни, они склонны некритично принимать и реализовывать ценности своего социального окружения. Неуверенность в себе и тревожность молодых учителей, стремление руководствоваться мнением большинства показывают заниженные баллы по шкалам «Аутосимпатия» (60,4% низкий) и «Самопонимание» (47,2% низкий). Негативный взгляд на природу человека (62,5% низкий) говорит о проблемах педагогов в создании искренних и гармоничных межличностных отношений, снижении доверия к людям. По шкале «Контактность» 53,5% педагогов показали низкий уровень, и только 6,6% – высокий, что указывает на слабую предрасположенность личности к взаимно полезным и приятным контактам с другими, потребительское отношение к другому человеку. Низкая гибкость в общении (60,4% низкий) свидетельствует о наличии социальных стереотипов, склонности прибегать к фальши и манипуляциям, ригидности мышления.

Сопоставив полученные данные с методикой выявления «потребительского синдрома», мы можем отметить, что шкалы «Автономность», «Самопонимание» и «Аутосимпатия» соответствуют характеристике «Мышление и психика», шкалы «Контактность» и «Гибкость в общении» соответствуют характеристике «Социальные связи и взаимоотношения с окружающими», шкала «Природа человека» соответствует характеристике «Мировоззрение, ценности и мораль». Так как эти шкалы набрали низкий рейтинг, можно утверждать о присутствии

у педагогов характеристик «человека-потребителя» и, как следствие, о наличии у них «потребительского синдрома».

Для подтверждения полученных данных была проведена беседа с педагогами, вопросы которой были направлены на выявление основных антропологических характеристик «человека-потребителя» [162].

Вопросы и результаты были следующими:

− Как часто Вы задумываетесь о том, что Вам навязывает реклама и новости с экрана телевизора?

Большинство педагогов (52,8%) ответили, что редко задумывались над этим вопросом, что может говорить о низкой критичности мышления, и это является одним из маркеров «потребительского синдрома».

− Вам предложили работу в престижной компании с большим заработком, однако некоторые корпоративные правила этой компании противоречат системе Ваших ценностей. Примите ли вы предложение?

Ответы педагогов были неоднозначные: 46,2% ответили, что неплохо было бы поднять уровень своего дохода, а некоторые неудобства можно потерпеть, следовательно, дали утвердительный ответ. Еще примерно 26,4% затруднились ответить, а 27,4% сразу дали отрицательный ответ. Такой результат может свидетельствовать о том, что у половины педагогов преобладает ориентация на себя, на базовые потребности, желания и влечения, что характерно для людей, оказавшихся под влиянием потребительской культуры.

− Как по-вашему, лучше иметь множество знакомых (связей), к которым можно обратиться за помощью, или одного-двух друзей?

В данном вопросе мнения также разделились – 46,2% педагогов выбрали связи, 13,2% затруднились ответить («и так, и так хорошо»), 40,6% – за несколько друзей. Так как большая половина учителей выбрала связи, это говорит о том, что у них преобладают преимущественно связи обменного типа, потребительское отношение к социальному окружению.

− Ученые выяснили, что через 100 лет средняя температура на поверхности Земли вследствие глобального потепления повысится на 4^0 С, что приведет к гибели множества биологических видов. Задумываетесь ли Вы об этой проблеме в повседневной жизни?

Как и в случае с первым вопросом, большинство учителей (59,4%) ответили, что в повседневной жизни они скорее думают о более насущных проблемах (например, о проблемах на работе), чем о глобальном потеплении. Такой принцип поведения Т.А. Хагуров характеризовал как «после нас хоть потоп», что соответствует поведению человека, подверженного «потребительскому синдрому».

Сопоставив полученные данные с моделью «человека-потребителя» Т.А. Хагурова [162], а также с описанием «модуса обладания» Э. Фромма [156], можно сделать вывод, что данная группа молодых учителей в той или иной степени подвержена влиянию массовой потребительской культуры и является носителями «потребительского синдрома».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В китайском языке слово кризис состоит
из двух иероглифов, обозначающих
опасность и возможность.
Э. Эриксон

Все изложенное выше не может не рождать вопрос: а возможна ли вообще самоактулизация растущего человека в условиях массовой культуры? Не является ли массовая культура той силой, которая способна свести на нет все великие достижениям образования прошлых веков?

Сегодня с уверенностью ответить на эти вопросы трудно. Прежде всего, потому, что суждения о будущем зависят от наших субъективных предпочтений и упований, от личных моментов нашего собственного опыта, от большей или меньшей оптимистичности жизненной установки, которая диктуется нашим темпераментом, успехом или неуспехом наших усилий. К тому же обязательно даст о себе знать то примечательное обстоятельство, что люди в общем и целом переживают свою современность весьма наивно, не отдавая должное ее глубинному содержанию. Поэтому очевиден тот факт, что исследователь, поддавшийся искушению предложить от своего имени какое-то предсказание о вероятном будущем, поступит благоразумно, если будет помнить о вышеназванных помехах, равно как и о ненадежности, присущей вообще всяким научным прогнозам.

Однако у надежды на будущее все же есть основания. На одном из занятий студентам-первокурсникам, будущим педагогам, мы предложили выразить свое отношение к современному миру и происходящим вокруг

них процессам. Ниже приведен фрагмент одного из ответов студентов, содержащий, по нашему мнению, ответ на поставленные выше вопросы.

В своем эссе студент пишет (цитируется без изменений, с сохранением авторского стиля и орфографии): «…прежде всего хотелось бы внести ясность в формулировку проблемы, которую мне предстоит раскрыть. Хоть традиция и массовая культура, фундаментом которой становится девиация, противопоставляются друг другу как некие конфликтующие противоположности, современные тенденции общественного безумия появились именно как протест и неподчинение нормам традиции. А в дальнейшем мы вообще можем столкнуться с тем, что вещи, которые мы сегодня называем отклонениями, в рамках социологического подхода вполне могут стать новой традицией и общественной нормой. Поэтому я отображу эти два явления как взаимосвязанные, притом второе будет вытекать в моей работе из первого, и уже в такой трактовке мною будет выдвинута попытка оценить происходящее в обществе.

Понимание того, что есть традиция, стоит начать с определения данного термина. Я опираюсь на Энциклопедический словарь под редакцией А.А. Ивина, в котором говорится, что традиция является системой сложившихся анонимно и стихийно образов, норм, правил, использующихся в повседневной жизни в своем поведении некоторой устойчивой группой людей. Вдобавок традиция имеет две очень важные роли в функционировании любых относительно крупных и стабильных общностей: с одной стороны, она описывает идеал поведения индивида, создавая норму взаимоотношений между членами определенных социальных групп, а с другой, дает оценку поступкам индивидов, тем самым контролируя исполнение сформированных поколениями предписаний, способствуя этим нормализации взаимодействий членов

определенной общности и некой консервации отношений в ней, что обеспечивает выживаемость всей группе в долгосрочной перспективе.

Стоит добавить еще одну фундаментальную особенность рассматриваемого явления: европейская традиция, которая является моим центральным объектом изучения в поставленном вопросе, включает в себя, кроме каких-то специфических представлений и особенностей быта разных народов, нормы прежде всего сформированные христианством и в некоторых локальных, но не менее важных ситуациях, язычеством.

Первым и базовым источником этических представлений и моделей поведения стали именно языческие представления людей древности. Несмотря на то, что форма существования первичной для общества "философской концепции" отличалась у разных народов, возможно выделить некоторые общие для них вещи.

Например, понимание справедливости, отличное от христианского, где наказание за проступок соразмерно ему, или же сильно выраженное чувство рода, при котором в иерархии ценностей у человека на главных позициях будут находиться интересы близких ему по крови людей, или же культ воли, имеющий зачастую ярко выраженный индивидуалистический характер, несущий даже в некотором роде деструктивность, подчиняющую окружающую действительность.

В конфликт с уже существующей традицией "природности и первоначала" входит традиция уже христианская, уменьшая значение, но не уничтожая полностью тех норм, которое выработало язычество. Основой новой этической базы стал "Новый завет", главной идеей которого стало спасение человека, изначально имеющего греховную и несовершенную сущность, путем проявления благодати, милости и прощения грехов.

Самым ярким примером проявления христианской морали можно считать Нагорную Проповедь Христа, в ходе которой высказывается идея

необходимости любви не только к ближнему, но и к врагу, а также непротивления злу и т.д. Подобные представления, а также концепт единого Бога, значение которого я раскрою чуть дальше, произвело, не побоюсь этого слова, революцию в умах средневекового человека. Тем не менее христианская традиция не сместила полностью языческую, она дополнила ее и смягчила нравы людей того времени, породив этим совершенно новую систему отношений, гармонично совмещающую два начала человека – природное и высшее.

Не стоит также забывать о местных традициях различных народов, на которые влияли прежде всего специфика их деятельности, природные факторы, соседство и контакты с другими людскими группами. Интересен, например, культ старости в славянских и многих германских культурах, которого не было, либо выражен очень слабо у народов Средиземноморья, или же можно взять во внимание тягу к коллективизму, присущий Северу из-за более тяжелых природных условий, когда как на Юге прослеживаются в большей степени тенденции к развитию индивидуализма, даже на уровне государственного устройства обнаруживаются значительные различия: для одних характерна склонность к народовластию, а для других свойственно объединяться вокруг определенного авторитарного лидера. Причины, по которым такого рода явления происходят станут темой другой дискуссии, а в контексте данной проблемы считаю нужным перейти к другой вещи, которая также способствует раскрытию поставленного вопроса.

На примере парадигмального подхода к отражению культурного и политического развития общества, позаимствованного мною у А.Г. Дугина, когда вся история европейской цивилизации делится на три парадигмы: премодерн, модерн и постмодерн, прекрасно можно проследить эволюцию традиции и постепенное ее угасание, переходящее к

формированию новой социальной нормы, основой которой становятся явления, считающиеся ранее девиациями.

В рамках этой методологии можно выделить три фундаментальных аспекта, коренным образом влияющих на развитие как общества в целом, так и на жизнь отдельно взятого индивида в частности. Главным из них является понимание истины, ведь именно в опоре на нее происходит выделение определенных норм и представлений, использующихся на всех уровнях функционирования социума.

Для премодерна характерно признание истины как нечто идеального, существующего вечно и вне зависимости от существующей реальности, в которую помещен человек – сама реальность определяется приближенностью к истине. Если угодно, такой подход можно сравнить с миром идей Платона, где идеальное существует вне изменчивости осязаемой реальности, а в наш мир, мир вещей, идеальное проецируется в разной степени и в разных формах.

При таком ощущении окружающей действительности мир понимается как нечто целое, а человек способен, будучи его частью, понимать целое через некоторый обобщающий и условный контекст – символы. Одним из таких глобальных символов стал концепт Бога, простой в язычестве, но на порядок более сложный в христианстве. В рамках этой системы индивид для того, чтобы понять и интерпретировать происходящее вокруг себя, обращается к всесильному и неизменному первоначалу, приблизиться к которому он способен при помощи определенных символических атрибутов: будь то обряд или заложенное в догмах наставление к повседневной жизни.

Следующим аспектом парадигмы премодерна является понимание места индивида в бытие. Идеалистическая интерпретация истины и утверждение целостности мира рассматривает человека как крупицу общего организма, в некотором роде предопределяя его роль и место в

мире, в следствие чего формируется строгий свод правил и готовых моделей поведения, как в житиях святых, например, которым индивид должен следовать. Семья, ее устройство, также оказывает огромное влияние на формирование традиции и традиционного общества.

Здесь уверенно можно выделить ряд главных отличительных черт семьи, которые отслеживаются на примере общностей многих периферийных государств. Ими будут являться патриархальность и четкое распределение ролей, многодетность и многопоколенность. Эти признаки во многом обусловлены необходимостью выживать в тяжелых природных условиях, однако, несмотря на кажущуюся простоту, именно этот институт определяет то, будет ли традиция соблюдаться, какое место она займет и какие нормы включит.

Если не вдаваться глубоко в механизм влияния отдельных элементов семейной жизни на систему традиций, ведь это тема для другого, более глобального, обсуждения, определяются такие характерные черты как: коллективность, способность подчиняться воли старшего и принятие иерархии, неуклонное следование интересам и нормам, заданным внутри семьи, следование авторитету старшего и отношение индивида к другим членам, находящихся в примерно похожем социальном статусе, как к равным себе.

Подытоживая вышесказанное, получается, что на консерватизм и неизменчивость отношений семьи традиционного типа накладываются гиперболизированные представления о правильном и идеальном, признающие нормой все то, что дано человеку от Бога, лучшее и противоположное природному началу. В дальнейшем именно от этой позиции я буду отталкиваться и толковать девиацию, постепенно завоевывающую место в жизни человека и становящуюся новой нормой и традицией для человека модерна и постмодерна.

Человеческая мысль не стояла на месте, менялись также и внешние факторы, деформировавшие прежние устои жизни и видоизменяющие самого человека. Из божьего раба он постепенно превращался в протестанта, заявляющего себя как личность, противопоставляя себя укладам жизни своих предков. Именно протестантом я называю человека модерна не случайно, ведь одной из предтечей становления новой парадигмы становятся идеи христиан-протестантов, переосмысливших христианскую догматику, создав новую интерпретацию учений Христа, где модель богочеловека постепенно заменялась человекобогом, то есть в центр всей системы мира ставился человек, а его индивидуальность признавалась высшей ценностью. Окончательно же эта идея закрепилась в трудах гуманистов эпохи Просвещения, постепенно перетекая в обоснование основ либеральной идеологии. Благодаря этому человек смог выбраться из оков ненавистного гнета традиции, признав свою несовершенность и пороки чем-то нормальным, найдя в этом даже некоторую практическую полезность. Истина тоже видоизменилась: наличие некого вечного и неизменного абсолюта ставится под сомнение, от него хоть не отказываются полностью, но помещают в статус некоторого далекого идеала, к которому когда-нибудь станет возможным прийти, на фоне набирающего силу индивидуализма очень ярко выделяется субъективизм, дающий множество разных трактовок определенных явлений.

Настроения протеста на фоне рождения индустриального общества затронули также и семью. Ее характер постепенно меняется: некогда крупные социальные институты начинают дробиться, происходит уравнивание всех членов семьи и перераспределение ролей, количество детей также уменьшается. Новая парадигма воспитывает нового человека. В условиях модерна он становится эгоцентричным, зацикленным на достижении определенных личных достижений, он формирует нормы и

ценности в соответствии со своей индивидуальностью, воспринимает абсолютно всех людей как равных, отрицая частично или полностью естественную иерархию, однако, несмотря на все это, не отказываясь полностью от морали и некоторого количества атрибутов традиции.

В данных изменениях и было впервые заявлено о возможности принятия девиации как новой общественной нормы, если она соответствует субъективному пониманию себя определенного индивида. Долгое время, конечно, слабеющее традиционное общество давало о себе знать, подчиняя потуги индивидуализма и не давая ему преобладать в общественном сознании, но постепенно все главные догмы премодерна подвергались сомнению, а в конечном счете и отрицанию. Например, концепт Бога был сначала переосмыслен, затем поставлен под сомнение, а в конце от него полностью отказываются.

С ницшеанской идеей смерти Бога можно связать апофеоз развития парадигмы модерна в Западной Европе, однако триумф длился не так долго. Настроение неопределенности, сомнения в позитивность будущего, упадничество сменяется ужасом, вызванным потрясениями XX века, которые полностью перевернут и изменят мир в представлениях человека до неузнаваемости.

Всеобщее разочарование в идеях предыдущих эпох рождает постмодерн. Для этой парадигмы характерно уже полное отрицание истины как таковой, на фоне небывалого роста субъективизма и индивидуализма. Также полностью отрицается наличие какой-либо иерархии, а поэтому ценностью признаются любые нормы и любые ценности, если они работают и приносят в итоге какую-либо практическую выгоду. Радикальный прагматизм также является одной из главных черт постмодерна.

Разумеется, на фоне всех этих процессов традиция, включающая в себя элемент иерархичности, необходимости духовно развиваться, некую

упорядоченность и подчинение сложившимся порядкам, тлеет и отметается из-за практической нецелесообразности современным человеком. Собственно, как и институт семьи, ровно по той же самой причине. В условиях всеобщего благосостояния, доступности медицины и иных предметов, необходимых для выживания, нужность семьи попросту пропадает, более того этот груз препятствует личным достижениям и карьере. Девиация в такой системе играет не последнюю роль, скорее, даже становится основой, ядром нового общества. Поведенческие в понимании традиционного христианского мировоззрения превращаются и признаются нормальным, даже естественным для человека, соответствующим его сущности, пример подобным идеям можно найти в работах Фрейда, например. Девиация становится новой социокультурной нормой, становясь источником новой традиции для человека настоящего и будущего.

Переходя в плоскость этики, определяя что хорошо, а что плохо: традиция или девиация по отношению к ней, можно увязнуть глубоко и надолго в разных точках зрения и интерпретациях этого самого хорошо и плохо. Консервативный дискурс хватается за голову, пытается вывести общество из сложившегося, по их мнению, кризиса, предлагая или вернуться к старым отношениям, или уйти в сторону какой-то альтернативы, однако не уточняя какой и не определяя ее границ и понятий.

Прогрессивная часть общества, по большей части будучи либералами и марксистами, напротив, не находят ничего дурного в признании девиантных норм поведения и мировоззрения, не считая подобные вещи в принципе девиантными, ведь в рамках того же самого социологического подхода они давно стали нормой. Более того, девиантное поведение в их политике становится фундаментом реализации каких-то глобальных проектов. Например, в рамках глобализации отказ от рода, нации, что в

премодернистской традиции, конечно, порицалось, признается нормальным и необходимым, а любое противоположное мнение нарекается отсталым и всячески критикуется.

Для меня же подобные процессы в обществе видятся ужасными. Порядок уступает место хаосу, логика и воля одного заменяется сумбурным желанием толпы, разум проигрывает чувствам, животное начало главенствует над разумом, элитарное и прекрасное забывается, в то время как примитивное и массовое диктует новые правила, а идеал втаптывается в землю скепсисом прагматика. В таких противопоставлениях возможно увидеть зверский лик массовой девиантной культуры. Европейское общество, принимающее этот постмодернистский закон, по-моему, обрекает себя на гибель и вырождение, особенно в окружении культур, оставшихся на ступени традиционных обществ. При неизменности нынешнего курса нас ждет крах, подобно Римской Империи, которая точно так же деградировала и сгинула в пучине варварства».

Эссе написано студентом, представителем того самого поколения, на которое пришелся расцвет массовой культуры. Экспансивность и девиантогенность массовой культуры, к счастью, все же не способны искоренить Человека в растущем человеке.

Надежду на лучшее вселяет еще и тот факт, что интерес к данной проблематике в гуманитарных науках, в том числе и в педагогике, растет из года в год. Педагогическая наука, какой бы она сегодня ни была, со всеми ее проблемами, слабостями и кризисами, пока еще в состоянии понять происходящее и сохранить достигнутое в следующих поколениях. Задача состоит лишь в том, чтобы найти тот непростой путь, который в состоянии обеспечить «экологию души» ребенка в пространстве массовой культуры, понять и уточнить принципы, определяющие меру образования в современных социокультурных условиях, понять, как обучать ребенка

оценивать качество и количество поступающей информации, как оказывать поддержку в обеспечении права ребенка на свободу выбора в образовательном пространстве и как защищать это право, как распознавать духовную экспансию и как научить растущего человека быть Человеком.

Все это ложится на педагогику тяжким бременем ответственности. Ответственности науки о питании души и сердца человека высшими, возвышающими и одухотворяющими образами в социокультурных условиях меняющегося мира третьего тысячелетия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова И.Г. Теория педагогического риска: Автореф. дис. … д-ра пед. наук. – СПб., 1996.
2. Аверинцев С.С., Араб-Оглы Э.А., Ильичев Л.Ф. (ред.) Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296с.
4. Адорно Т. Типы и синдромы. Методологический подход (фрагменты из «Авторитарной личности») // Социологические исследования. – 1993. – № 3. – С. 75-85.
5. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / Е.А. Александрова. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. – 200 с.
6. Алексеева И.Ю. Критическое мышление как фактор информационной безопасности / И.Ю. Алексеева [Электронный ресурс] / URL: http://www.isn.ru/index09. Shtml).
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – М., 1980.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
9. Андросова Л.А. Рекламное воздействие на ценностные ориентации молодежи / Л.А. Андросова, Т.Т. Капезина, Е.С. Егорова // Теория и практика общественного развития. – М., 2014. − № 18. – С. 22-27.
10. Антонова Л.Н. Педагогическая рискология: теория и история // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 24-30.
11. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Общ. ред. и предисл. П.С. Гуревича. – М.: Прогресс–Политика, 1992. – 608 с.
12. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров // Психологи отечества. Избранные психологические труды в

70-ти томах. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: МОДЭК, 1996. – 768с.
13. Батай Ж. Внутренний опыт / Пер. с фр. С.Л. Фокина. – СПб.: Аксиома, Мифрил, 1997. – 336 с.
14. Баева Л.В. Электронная культура: опыт философского анализа // Вопросы философии. – 2013. – № 5.
15. Башманова Е.Л. Социальная стратификация как атрибут пространства воспитания и фактор социализации учащихся // Образование и наука. – 2011. – № 7. – С. 86-106.
16. Бедерханова В.П. Становление личностно ориентированной позиции педагога: Дис. … док. пед. наук: 13.00.01 / В.П. Бедерханова. − Краснодар, 2002. − 413 с.
17. Бердяев Н. Судьба России. – М.: Эксмо-пресс., 2001.
18. Берулава М.Н. Гуманистическое образование в условиях информационной цивилизации / М.Н. Берулава // Педагогика. − М., 2008. – № 7. – С. 3-9.
19. Бине А. Измерение умственных способностей. – СПб., 1998.
20. Бодрийар Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. – Екатеринбург: изд-во Урал. ун-та, 2000.
21. Бодрийяр Ж. Дух терроризма. Войны в Заливе не было = La Guerre du Golfe n’a pas eu lieu (1991); L’Esprit du terrorisme (2002); Power Inferno (2002): сборник / пер. с фр. А. Качалова. – М.: Рипол-классик, 2016.
22. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака. – М.: Библион-Русская книга, 2003.
23. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / Пер. с фр. А. Качалова. – М.: Постум, 2017. – 240 с.
24. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла / Пер. с фр. Л. Любарской, Е. Марковской. – М.: Добросвет, 2000.
25. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармоничной личности. – М., 1981.
26. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Питер, 2008.

27. Большая российская энциклопедия / URL: https://bigenc.ru/philosophy/text/2191042
28. Большая советская энциклопедия: [в 30 т.] / гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969–1978.
29. Борцов Ю.С., Матяш Д.В., Харламова Г.С. Феномены социокультурного пространства (власть, музыка, смерть, информационные технологии). – Ростов н/Д, 1999.
30. Братимов О.В., Горский Ю.М., Делягин М.Г., Коваленко А.А. Практика глобализации: игры и правила новой эпохи. – М., 2000.
31. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. – М., 1983.
32. Векслер С.И. Обнаружение и опровержение ошибок как средство развития критичности мышления // Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания. – М., 1970.
33. Венгер А.Л. Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития // Культурно историческая психология. – 2014. – № 1. – С. 20-25.
34. Волков В.Н. Постмодерн и его интерпретации: Монография. – М.: Издательские решения, 2017. – 606 с.
35. Воронков В.М. Проект «шестидесятников»: движение протеста в СССР // Отцы и дети. Поколенческий анализ современной России / Под ред. Ю. Левады, Т. Шанина. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – С. 168-200.
36. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собр. соч. в 6 т. Т. 5. – М., 1983. – 368с.
37. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991.
38. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 5. – 369 с.
39. Гидденс Э. Трансформации интимности. – СПб.: Питер, 2004
40. Гилинский Я.И. Феноменология и профилактика девиантного поведения: Мат-лы 8-й Всерос. с межд. участием науч.-практ. конф., 5

декабря 2014 г. – Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2014. – 320с.

41. Голубева Г.Ф., Спасенников В.В. Эмпирическое изучение социальных представлений современной молодежи об аддиктивном поведении. Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: Сб. ст. по мат-лам межд. науч.-практ. конф., 8-10 октября 2019 г. / под ред. В.В. Коврова. – Симферополь: АРИАЛ, 2019. – 498 с.
42. Горбунова Н.В. Девальвация ценностей современной молодежи: причины и пути коррекции. Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: Сб. ст. по мат-лам межд. науч.-практ. конф., 8-10 октября 2019 г. / под ред. В.В. Коврова. – Симферополь: АРИАЛ, 2019. – 498 с.
43. Делез Ж. Платон и симулякр // Интенциональность и текстуальность. Философская мысль Франции XX века. – Томск: Водолей, 1998. – 320 с.
44. Делез Ж. Фуко. – М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998.
45. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия: Коллект. моногр. / науч. ред. С.Н. Майорова-Щеглова. – М.: РОС, 2017. – 203 с.
46. Дорфман Л.Я. Метаидивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. – М., 1993. – 145с.
47. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М., 1999.
48. Емелин В.А. Деформация хронотопа в условиях социокультурного ускорения / В.А. Емелин, А.Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2015. – № 2. – С. 15-23.
49. Ерофеев В. Русские цветы зла: Сборник. – М.: Зебра Е, ЭКСМО–Пресс, 2001.
50. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. [и др.]. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
51. Запесоцкий А.С. Влияние СМИ на молодежь как проблема отечественной педагогики / А.С. Запесоцкий // Педагогика. – М., 2010. – № 2. – С. 3-16.

52. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник, А.С. Спиваковский. – М., 2000.
53. Зиновьев А. Глобальный человейник. – М.: Центрполиграф, 2000.
54. Зомбарт В. Буржуа / Пер. с нем. / Ин-т социологии. – М.: Наука, 1998.
55. Иванова Е.А. Формируя критическое мышление // Школьная библиотека. – 2000. – № 3. – С. 21-23.
56. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: Эволюция научного мифа / Науч. ред. А.Е. Мохов. – М.: Интрада, 1998.
57. Инглхарт Р. Культурный сдвиг в зрелом индустриальном обществе // [электронный ресурс] «Новая постиндустриальная волна на Западе» / ред. и сост. В. Иноземцев / URL: http://iir-mp.narod.ru/books/inozemcev/page_1245.html
58. История теоретической социологии. В 4-х т. Т. 4./ отв. ред. и сост. Ю.Н. Давыдов. – М.: Канон+ ОИ «Реабилитация», 2002.
59. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия. – М.: Логос, 2000.
60. Кастельс М. Могущество самобытности // сетевой ресурс «Новая постиндустриальная волна на Западе» / ред. и сост. В. Иноземцев / URL: http://iir-mp.narod.ru/books/inozemcev/page_1292.html
61. Кирюшин А.Н., Асташова А.Н. Идея симулякра в понимании виртуального: от Платона к постмодернизму [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 8 / URL: http://human.snauka.ru/2012/08/1593 (дата обращения: 20.11.2017).
62. Козлова Н.Н. Социально-историческая антропология. – М., 1999.
63. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2001. – 288с.
64. Комбарова Е.В. Социальные риски учащейся молодежи в современных условиях: Автореф. дис. … канд. социол. наук: 22.00.04. – Екатеринбург, 2011.
65. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.

66. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Наука, 1975.
67. Коржуев А.В. Дидактика высшей школы. – М.: Академия, 2001.
68. Коржуев А.В. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. – М., 2001.
69. Корсакова Н.К., Ковязина М.С. Новый взгляд на старую проблему: категория «синдром» в психологии // Национальный психологический журнал. – 2015. – № 2(18). – С. 66-76.
70. Корсакова Н.К. Нейропсихологический фактор: наследие А.Р. Лурии и задачи развития нейропсихологии / Н.К. Корсакова // Вестник Мос. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 2. – С. 8-15.
71. Костерина И.В., Власова Т.А. Педагогическая поддержка самоактуализации личности в истории педагогической мысли // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 7.
72. Краткий словарь по социологии – М., 1989.
73. Крылова Н.Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения / Н.Б. Крылова // Школьные технологии. – М., 2008. – № 1. – С. 67-77.
74. Кулишов В.В. Педагогическая поддержка самоактуализации личности старшеклассников: Дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. – Краснодар, 2000.
75. Кутырёв В.А. Человек в XXI веке: уходящая натура // Человек. – 2001. – № 1.
76. Лангле А. Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – № 2. – С. 34-58.
77. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 375с.
78. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
79. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Психология личности. – М.: Вопросы психологии, 2001. – С.151-161.

80. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: Олма-Пресс, 2003. – 416 с.
81. Литвинова Е.Н. Массовая культура и массовая коммуникация в современном информационном пространстве: к проблеме взаимодействия // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 1. – С. 195-199.
82. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
83. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; Пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина. – М.: Издательство АСТ, 2002.
84. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Под. общ. ред. Г.А. Балла и др. / Пер. с англ. Г.А. Балла, А.П. Погребского. – М.: Смысл, 1999.
85. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Ваклер, 1997.
86. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
87. Матвеева Т.М. Формирование критического мышления современного школьника. – М., 2002.
88. Мережковский Д. Собрание сочинений. Грядущий хам / Сост. и коммент. А.Н. Николюкина. – М.: Республика, 2004.
89. Мерников А. Всемирная история войн. – Минск: Харвест, 2005.
90. Мещеряков Б.Г. Психологические проблемы антропологизации образования // Вопросы психологии. – 1997. – № 12. – С. 21-30.
91. Микадзе Ю.В. Содержание понятий «нейропсихологический фактор» и «синдром» в контексте метода синдромного анализа А.Р. Лурии / Ю.В. Микадзе, А.А. Скворцов // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 60-71.
92. Михайловский Н.К. Герои и толпа. Избранные труды по социологии в 2-х т. – СПб.: Алетейя, 1998.
93. Мудрик А.В. Социальная педагогика / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2005. – 200 с.

94. Мудрик А.В. Психология и воспитание. – М.: РАО-МПСИ, 2006. – 470с.
95. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». – М., 1991
96. Ницше Ф. Сочинения. В 2-х тт., т. 1-2. – М.: Мысль, 1990.
97. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. – М.: Изд-во Моск. ун-та., 1990.
98. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М.: Логос, 1995.
99. Орнатская Л.А. Массовая культура и «дух эпохи» / Российская массовая культура конца XX века: Материалы круглого стола. 4 декабря 2001 г. Санкт-Петербург. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001.
100. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: Сб.: Пер. с исп. / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Издательство АСТ, 2001.
101. Осипов А.М. Социология образования: очерки теории. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 384 с.
102. Осипов Г.В. и др. Социологический словарь. – М.: Норма, 2008.
103. Остапенко А.А. Дети должны быть созидателями, а не потребителями / А.А. Остапенко // ИнформПолис. − Улан-Удэ, 2010. − № 5. − С. 10-16.
104. Остапенко А.А. Образование сегодня − сектор службы быта / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров // Педагогическая техника. – М., 2009. − № 2. − С. 6-8.
105. Остапенко А.А. Потребительство: идол или идеал? / А.А. Остапенко // Воспитание в школе. – М., 2008. − № 6. − С. 18-22.
106. Остапенко А.А. Скука и суета как симптомы эпохи безвременья и потребительства / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров // Народное образование. – М., 2009. − № 2. − С. 255-263.
107. Остапенко А.А. Утрата целей и смыслов воспитания в эпоху потребительства / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров // Воспитательная работа в школе. – М., 2008. − № 8. − С. 5-20.
108. Остапенко А.А. Выбираем приоритеты: воспитывать потребителя или созидателя? / А.А. Остапенко, Е. Шишмакова // Воспитательная работа в школе. – М., 2009. − № 1. − С. 5-12.

109. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982.
110. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. – № 3.
111. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1994.
112. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1984.
113. Плотинский Ю.М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов. – М.: Логос, 1998.
114. Поляков Ю.Ф. Потенциальное богатство научного наследия А.Р. Лурия // Сб. докл. I Межд. конф. памяти А.Р. Лурия / под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – С. 68-72.
115. Попков В.А. Критический стиль мышления в профессиональном самостановлении преподавателя высшей школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
116. Постмодернизм: Энциклопедия (ред.-сост. А.А. Грицанова, М.А. Можейко). – Минск: Интерпрессервис / Книжный дом, 2001.
117. Радина К.Д. Учение о коллективе: прошлое и настоящее // Развитие личности. – 2000. – № 1. – С. 53-57.
118. Рассел Б. История западной философии. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
119. Ритцер Дж. Современные социологические теории. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002, (Giddens), 1991. – Pp. 32.
120. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. – М.: Апрель-пресс, 2002. – 512 с.
121. Роллс Д. Классические случаи в психологии. – М.: Питер, 2010. – 256 с.
122. Российская социологическая энциклопедия / Под общ. ред. акад. РАН Г.В. Осипова. – М.: НОРМА–ИНФА-М, 1998.
123. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
124. Сергеева И.Л. Трансформация массовой культуры в цифровой среде // Культура и цивилизация. – 2016. – Т. 6. – № 6А. – С. 55-6.

125. Скирбекк Г., Гилье Н. История философии: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Пер. с англ. В.И. Кузнецова; Под. ред. С.Б. Крымского. – М.: Владос, 2001.
126. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 576 с.
127. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск, Харвест, 1998. – 800 с.
128. Словарь русского языка: в 4-х т. / РАН: Ин-т лингвистич. иссл. – М.: Полиграфресурсы, 1999.
129. Смелзер Н. Социология: пер. с английского. – М.: Феникс, 1997. – 687 с.
130. Степанов С. Эколог детства. Ури Бронфенбреннер / [Электронный ресурс] Газета «Первое сентября» / URL: http://psy. 1 september.ru/articlef.php?ID=200502202
131. Степин В.С. Философская антропология и философия науки. – М.: Высшая школа, 1992.
132. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: Институт прикладной психологии, 2000. – 512 с.
133. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992.
134. Тард Г. Социальная логика / Пер. М. Цейтлин. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996.
135. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., 2005.
136. Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят: Цит. по В. Шкловской. Лев Толстой. – Молодая Гвардия, 1967.
137. Тоффлер Э. Третья волна: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: Издательство АСТ, 2002.
138. Тоффлер Э. Метаморфозы власти: Знание, богатство и сила на пороге XXI века / Пер. с англ. – М.: АСТ, 2001. – 670 с.
139. Тоффлер Э. Шок будущего / Пер с англ. – М.: АСТ, 2001. – 558 с.

140. Усманова А.Р. У. Эко: парадоксы интерпретации. – Минск: Изд-во ЕГУ «ПРОПИЛЕИ», 2000.
141. Ушакин С.А. После постмодернизма: язык власти или власть языка // ОНС: Общественные науки и современность. – 1996. – № 5. – С. 130-141.
142. Ушинский К.Д. Собр. соч. Т. 8. – М.-Л., 1950.
143. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Фрэнк Уэбстер; Пер. с англ. М.В. Араповой, Н.В.Малыхиной; под. ред. Е.Л. Вартановой. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 400 с.
144. Фаритов В.Т. Симулякр и трансгрессия в философском дискурсе: специфика концептов современной онтологии // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2015. – № 47. – С. 48-52.
145. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002.
146. Филонов Г.Н. Телевидение и воспитание / Г.Н. Филонов // Педагогика. – М., 2007. – № 10. – С. 29-32.
147. Философский словарь: Основан Г. Шмидтом / под ред. Г. Шишкоффа. – М.: Республика, 2003. – 575 с.
148. Флиер А.Я. Массовая культура и ее социальные функции // ОНС: Общественные науки и современность. – М., 1998. – № 6. – С. 138.
149. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992.
150. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. – СПб.: Речь, 2000. – 286с.
151. Фрейд З. Недовольство в культуре / Философские науки. – 1989. – № 1. – С. 24-28.
152. Фрейджер Р., Фейдмен Д. Личность: теории, упражнения, эксперименты. – СПб.: ЕВРОЗНАК, Нева; М.: Олма-пресс, 2002. – 864с.
153. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1998.
154. Фромм Э. Бегство от свободы. – М., Прогресс,1992. – 346с.

155. Фромм Э. Душа человека. – М., Республика, 1992. – 430с.
156. Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1990.
157. Фромм Э. Человек для себя. – Минск: Коллегиум, 1992.
158. Фуко М.Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности. – М., Магистериум М Касталь, 1996.
159. Фуко М. Археология знания. – Киев: Ника-центр, 1996.
160. Харлампьева Т.В. Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 2009.
161. Хагуров Т.А. Массовая культура в обществе потребления / Т.А. Хагуров // Вестник РУДН. Сер.: Социология. – М., 2007. – № 1. – 120 с.
162. Хагуров Т.А. Человек потребляющий: антропологическая девиантология массовой культуры / Т.А. Хагуров. − М.: Saarbrucken, 2011. – 293 с.
163. Хагуров Т.А. Человек потребляющий: проблемы девиантологического анализа. – М.: Институт социологии РАН, 2006. – 328 с.
164. Хагуров Т.А. В поисках глубинных причин подростковой (нео)криминализации: от экономической социологии к социологии детства и гендерной психологии. Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: Сб. ст. по мат-лам межд. науч.-практ. конф., 8-10 октября 2019 г. / под ред. В.В. Коврова. – Симферополь: АРИАЛ, 2019.
165. Хагуров Т.А. Дисфункции процессов социализации и социального контроля в условиях экспансии массовой потребительской культуры (проблемы девиантологического анализа): Автореф. дис. ... д-ра соц. наук. – М., 2007.
166. Хейзинг Й. Homo ludens. Человек играющий / Пер. с нидерл. В.В. Ошиса. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
167. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997.

168. Чудновский В.Э. К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 74-80.
169. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. – Минск: Харвест, 2005.
170. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. – Минск: Полифакт, 1992.
171. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества: Пер. с польск. – М.: Логос, 2005. – 664 с.
172. Эко У. От Интернета к Гуттенбергу // Общество и книга: от Гуттенберга до Интернета. – М., 2000.
173. Энциклопедический словарь по культурологии. – М.: Центр, 1997.
174. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Речь, 2000. – 416 с.
175. Этциони А. Новое золотое правило. Сообщество и нравственность в демократическом обществе // [электронный ресурс] «Новая постиндустриальная волна на Западе» / ред. и сост. В. Иноземцев / URL: http://iir-mp.narod.ru/books/inozemcev /page_1309.html.
176. Юнг К.Г. Психология бессознательного. – М., Реабилитация, 2001. – 400 с.
177. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991.
178. Appels A., & Mulder P. Excess fatigue as a precursor of myocardial infarction // European Heart Journal. – 1988. – Vol 9, 7. – Pp. 758-764.
179. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. – London. 1979. – 239 pp.
180. Eco U. Apocalypse Postponed. BFI & Indiana University Press, 1994.
181. Jenkins H. The cultural logic of media convergence // International Journal of Cultural Studies. – 2004. – № 7(1). – Pp. 33-43.
182. Jenkins H. Convergence culture: Where Old and New Media Collide. – NY.: New York University Press, 2006. – 308 p.
183. Pervichko E., & Zinchenko Yu. (2014) Postnonclassical Methodology in Clinical Psychology: Opportunities and Perspectives of Vygotsky-Luria School // Open Journal of Social Sciences. – 2014. – № 2. – Pp. 90-95.
184. RuGenerations, 2017; Howe, Strauss, 1991.

185. Science and sozial structure / A festschrift for Robert K. Merton. Gieryn. Th.F.ed. – N.Y. academy of Science, 1980. – 173 p.
186. Toffler Alvin (1990), Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of 21st Century. – New York: Bantam.
187. Fiorina C. (2004) 18th Annual Government Technology Conference. – California: Sacramento Convention Center / URL: http://www.hp.com/hpinfo/execteam/speeches/fiorina/gtc04. html [Accessed 29/05/2016.
188. Zinchenko Yu.P. & Pervichko E.I. (2012) The methodology of syndrome analysis within the paradigm of «qualitative research» in clinical psychology // Psychology in Russia: State of the Art. – 2012. – Vol. 5. – Pp. 157-184),
189. URL: https://bigenc.ru/philosophy/text/2191042

В.В. Кулишов

Массовая культура как проблема педагогической теории и практики

Монография

Монография подготовлена при поддержке РФФИ,
научный проект № 19-013-00453 «Массовая культура как проблема педагогической теории и практики»

Подписано в печать 11.12.2019 Бумага типографская №1
Печать RISO Тираж 500 экз.

Тираж изготовлен на полиграфической базе
Кубанской многопрофильной Академии подготовки,
переподготовки и повышения квалификации специалистов
г. Краснодар, мкр. Пашковский, ул. Заводская, 32/301